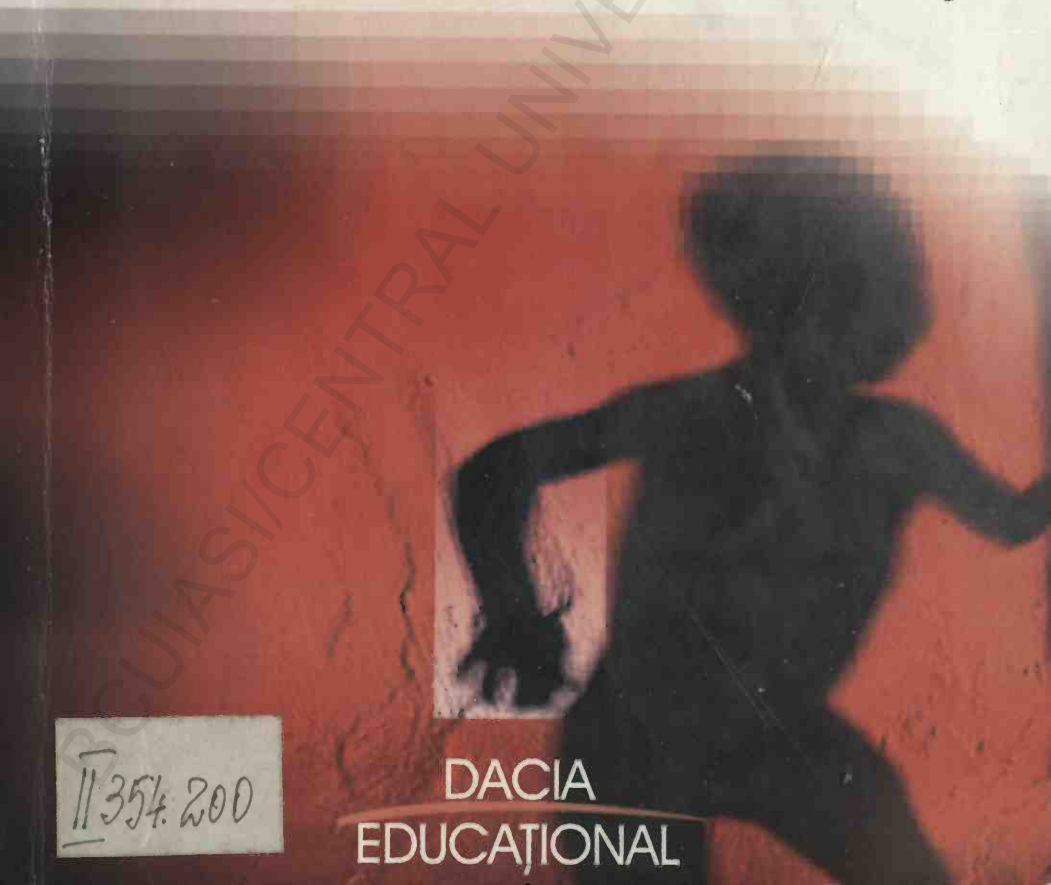
seria Didactica

Adina GLAVA
Cătălin GLAVA

Introducere în pedagogia preșcolară



BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

II 354.200

DACIA EDUCAȚIONAL

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAŞI
II 354. 200

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

112

Adina Glava Cătălin Glava

INTRODUCERE ÎN PEDAGOGIA PREŞCOLARĂ

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Colecția: **Dacia Educațional**
Seria **Didactica**
Coordonator: MIRON IONESCU

Coperta: MIHAI BENEA

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:
GLAVA, ADINA
Introducere în pedagogia preșcolară / Adina Glava, Cătălin Glava-
Cluj-Napoca: Dacia, 2002
280 p. ; 14.5x20.5 cm - (Dacia Educațional. Seria Didactica)
Bibliogr.
ISBN: 973-35-1471-3

I. Glava, Cătălin

371,3

© **Editura Dacia**
Cluj-Napoca 3400, str. Ospătăriei nr. 4, tel./fax: 0264/42 96 75
e-mail: edituradacia@hotmail.com, www.edituradacia.ro
București: Oficiul poștal 15, sector 6
str. General Medic Emanoil Severin nr. 14
tel. 021/315 89 84, fax: 021/315 89 85
Satu Mare, 3600, B-dul Lalelei R13 et. VI ap. 18
tel. 0261/76 91 11; fax: 0261/76 91 12
Căsuța poștală 509; Piața 25 octombrie nr. 12
www.multiarea.ro
Baia Mare, 4800, str. Victoriei nr. 146
tel./fax: 0262/21 89 23

Redactori: Mădălin Amzolini și George State
Tehnoredactor: Lucian Cenan

Comanda nr. 4761

Adina Glava Cătălin Glava

307635

INTRODUCERE ÎN PEDAGOGIA PREŞCOLARĂ

Cuvânt înainte de Miron Ionescu

349894
B.C.U. IASI

Editura Dacia
Cluj-Napoca, 2002

ALE

fiului nostru, Marcu

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

09 APR. 2003

Cuvânt înainte

Pedagogia preşcolară reprezintă, în aria ştiinţelor educaţiei, un domeniu încă insuficient abordat, specialiştii psiho-pedagogi apropiindu-se mai degrabă de vârstele şcolare, drept pentru care apariţia unei lucrări care se doreşte a fi o introducere în pedagogia învăţământului preşcolar nu poate să fie decât bine venită. Cercetările din ultimele decenii din domeniul ştiinţelor educaţiei afirmă importanţa intervenţiei educaţionale precoce în dezvoltarea personalităţii individului şi impun abordarea psiho-pedagogică a educaţiei preşcolare la standarde academice.

Lucrarea de faţă, *Introducere în pedagogia preşcolară*, este structurată pe nouă capitole. Primele două capitole, *Repere în dezvoltarea psihofizică a copilului preşcolar,* şi *Cunoaşterea psihologică a copilului preşcolar* sunt destinate analizei psihologice a vârstei copilăriei mijlocii, atât din perspectiva nivelului de dezvoltare atins în plan cognitiv, socio-afectiv sau psiho-motor, cât şi din perspectiva importanţei cunoaşterii profilului psihologic individual al copiilor de vârstă preşcolară.

Capitolul al treilea, *Grădiniţa de copii – istoric şi actualitate*, resemnifică rolul şi caracteristicile acestei instituţii de educaţie preşcolară. Prezentarea diacronică a celor mai importante teorii şi perspective cu privire la educaţia preşcolară, prin comparaţie cu tendinţele de dezvoltare de ultimă oră, oferă un cadru lărgit analizei problematicii educaţiei la vârste timpurii.

Derivarea din principiile didacticii moderne a *principiilor educaţiei preşcolare,* realizată în capitolul al patrulea, evidenţiază specificul procesului educaţional la această vârstă, în unele privinţe radical diferit de educaţia şcolară. Având în atenţie particularităţile activităţii de predare-învăţare în grădiniţă, dar şi o perspectivă raţională de abordare a copilului preşcolar, autorii descriu cadrul normativ ce poate asigura eficienţa programelor de educaţie timpurie.*Curriculum-ul preşcolar* reprezintă poate cea mai însemnată parte a lucrării de faţă, atât prin elementele de noutate ale abordării, cât şi prin suprafaţa pe care o ocupă în ansamblul volumului. Noţiunea de curricu-

lum, achiziție de dată recentă a limbajului pedagogic, prezintă caracteristici aparte în învățământul preșcolar, ceea ce solicită o adaptare a principiilor de abordare curriculară. Analiza tipurilor de curriculum preșcolar, a proiectării curriculare, a curriculum-ului integrat și a unor modalități de organizare integrată a conținuturilor precum *metoda poiectelor* reprezintă teme de maxim interes pentru orice cadru didactic ce se dorește ancorat în problematica actuală a educației preșcolare. Punerea în discuție a exigențelor curriculare pentru fiecare domeniu de activitate prevăzut în planul de învățământ preșcolar (*Educarea limbajului, Matematică, Cunoașterea mediului, Educație pentru societate, Activități practice și elemente de educație casnică, Educația estetică și Educația fizică)* reprezintă un instrument de lucru excelent pentru educator.

Capitolul al șaptelea, *Forme de organizare a procesului instructiv-educativ din grădiniță*, descrie principalele categorii de activități didactice specifice grădiniței. Sunt evidențiate trăsăturile comune ale diverselor tipuri de activități instructiv-formative, dar și caracteristicile lor diferențiatoare. Se insistă nu atât pe programul propriu-zis al activităților didactice ci pe obligațiile concrete ce-i revin educatoarei în managementul contextului instructiv-formativ.

Analiza oferită în capitolul al optulea privind jocul și conduita ludică se constituie într-o pledoarie pentru exploatarea la maxim în procesul educațional din grădiniță a valențelor formative ale acestui tip de activitate fundamentală la această vârstă. Sunt prezentate reperele în evoluția concepției despre joc, natura jocului ca activitate fundamentală a preșcolarilor, evoluția jocului la vârsta preșcolară și clasificarea principalelor tipuri de jocuri: jocul de creație și jocul cu reguli. O atenție specială este acordată jocului didactic și cerințelor proiectării și conducerii activităților ludice în grădiniță.

Ultimul capitol, *Câmpul relațional al grădiniței de copii*, conturează trăsăturile esențiale ale mediului din grădiniță ca *mediu educogen*, prin inventarierea relațiilor interpersonale ce se stabilesc în grădiniță și prin analiza relațiilor de colaborare pe care grădinița de copii le dezvoltă cu alte medii educaționale (familie, comunitate, școală). Grădinița este prezentată aici ca un centru de educație care lucrează în beneficiul copiilor, al familiilor și al comunității.

Aducând în atenție aspecte de actualitate ale educației preșcolare, lucrarea *Introducere în pedagogia preșcolară* construiește o viziune unitară, modernă asupra învățământului preșcolar. Particularitățile vârstei copilăriei

mijlocii, atât de bine conturate în prima parte a cărții, conferă specificitate educației preșcolare în raport cu educația școlară. Cartea se adresează în primul rând specialiștilor din domeniul științelor educației: educatoarelor și învățătorilor, studenților secțiilor de Pedagogie și Psihologie, studenților din Colegiile de institutori, elevilor din școlile normale, dar și publicului larg, părinților, tuturor celor care consideră educația copiilor lor o prioritate încă de la vârsta grădiniței.

Prof. univ. dr. Miron Ionescu

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCUIAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 1

Repere în dezvoltarea psihofizică a copilului preşcolar

1.1. Vârsta copilăriei mijlocii. Caracterizare psihodinamică

Vârsta simbolică, vârsta de aur a copilăriei, vârsta micului faur, toate acestea sunt etichete sugestive, ataşate în literatura de specialitate perioadei de vârstă preşcolară. Este vârsta unor achiziţii psiho-comportamentale fundamentale a căror calitate va influenţa în mare măsură nivelul de adaptare şi integrare a copilului în fazele următoare ale evoluţiei şi dezvoltării lui. Pentru a descrie o imagine generală a vârstei de 3-6/7, câteva trăsături sunt foarte relevante. *Vârsta preşcolară este o perioadă a descoperirii.* Depăşind poate pentru prima dată spaţiul restrâns, familiar, al casei, copilul învaţă că există o lume interesantă dincolo de acesta, doreşte să se implice în cunoaşterea şi transformarea ei, se descoperă pe sine ca o persoană care are abilitatea de a face să se întâmple anumite lucruri, câştigă autonomie în cunoaştere şi iniţiativă. *Este perioada conturării primelor elemente ale conştiinţei de sine şi a socializării.* Procesul devenirii ca persoană unică, independentă şi perfect funcţională îşi are rădăcinile în copilăria timpurie. Lărgirea câmpului relaţional şi diversificarea tipurilor de relaţii cu co-vârstnicii, rudele, alţi adulţi îi permit copilului descoperirea de sine, cunoaşterea propriilor capacităţi şi limite, conturarea unor capacităţi de reflecţie intrapersonală, dezvoltarea unui comportament social care să respecte cerinţele impuse din exterior, dar şi nevoile şi caracteristicile individuale. Este timpul în care sunt învăţate pentru prima dată rolurile sociale şi pattern-urile interacţionale. *Este perioada apariţiei competenţelor*, şi acestea ţin de implicarea în explorarea, explicarea, procesarea realităţii, dar şi de acţiunea asupra ei.

Acest proces complex de dezvoltare presupune, pe de-o parte, parcurgerea mai multor stadii, fiecare având o serie de caracteristici specifice şi, pe de altă parte, obţinerea unor achiziţii în cadrul diferitelor laturi ale personalităţii (cognitivă, afectiv-motivaţională, atitudinală, relaţională). Deşi existenţa acestor faze ale dezvoltării este o realitate, iar capacitatea copilului de a depăşi structurile unui stadiu anterior şi de a progresa este demonstrată, trebuie evitate schemele rigide în descrierea specificului vârstei deoarece nici un tablou sau profil de dezvoltare nu va epuiza posibilităţile copilului. De aceea, cunoaşterea specificului perioadei preşcolare trebuie înţeleasă în dublu sens. Pe de-o parte, cei implicaţi în formarea copiilor preşcolari trebuie să cunoască **modelul normal, ideal al dezvoltării psihocomportamentale**, respectiv care sunt „pietrele de încercare", momentele cheie ale dezvoltării la diverse sub-etape ale vârstei, iar pe de altă parte, care sunt posibilităţile de investigare şi testare care să surprindă **profilul real de dezvoltare al fiecărui copil** în parte. Considerarea ambelor aspecte ale cunoaşterii va asigura adaptarea ca atare a intervenţiei educaţionale şi diferenţierea sau individualizarea practicilor de instruire şi formare. Acest efort de cunoaştere trebuie realizat în primul rând de educatori şi alţi specialişti interesaţi de preşcolaritate, dar este în egală măsură util părinţilor care operează adesea cu imagini distorsionate ale vârstei (ex.: copiii sunt adulţi în miniatură, copiii sunt cu totul nepricepuţi şi neajutoraţi etc.).

„Imperativul culturii psihologice" a educatorilor, cum salutar numea L. Iacob (2000) această nevoie de cunoaştere a fundamentelor psihologice ale intervenţiei pedagogice, este cu atât mai presant acolo unde obiectul educaţiei – copilul preşcolar – este din punct de vedere psihologic fragil şi vulnerabil. La acest lucru se adaugă distanţa psihologică adult-copil, autismul natural al vârstei copilăriei mijlocii, favorizat şi de distanţa amintită şi, în general, complexitatea structurării psihismului infantil cu legităţile sale proprii de funcţionare şi evoluţie.

Considerând argumentele de mai sus, găsim utilă descrierea specificului ciclului de dezvoltare al preşcolarităţii, în termenii achiziţiilor fundamentale, respectiv al limitărilor caracteristice care vor fi stimulate educaţional continuu. Suntem convinşi în întreprinderea aceasta că dacă pregătirea temeinică de specialitate asigură libertatea cognitivă a dascălului, cea psihopedagogică este fundamentul libertăţii sale educative.

1.2. Dezvoltarea cognitivă a copilului preşcolar

Gândirea preşcolarului este fascinantă pentru că îmbină în acelaşi timp calităţi maturizate, dar şi imature. Preşcolarii acumulează nu doar un bagaj sporit de informaţii despre lumea înconjurătoare şi o serie de deprinderi adiţionale, ci dovedesc şi evoluţii de natură calitativă privind felul în care gândesc şi acţionează. J. Piaget, psihologul elveţian care a contribuit fundamental prin studiile sale experimentale la descifrarea ontogenezei cognitive, arăta că diferenţa dintre un copil mai mic şi unul mai mare ca vârstă nu constă numai în nivelul de cunoaştere a realităţii, ci, mai ales, într-o diferenţă calitativă în modul de a raţiona. Conform teoriei dezvoltării stadiale a structurilor intelectuale, formulată de psihologul mai sus amintit, vârstei preşcolare îi corespunde **stadiul preoperator** de dezvoltare cognitivă, pe care Piaget îl delimitează între 18-24 luni şi 6 ani şi îl descrie ca pe o etapă pregătitoare pentru stadiul operator următor. Vom descrie în continuare caracteristicile gândirii în perioada preoperatorie, nu înainte de a atrage atenţia asupra faptului că ceea ce este considerat valabil pentru un stadiu de dezvoltare dat, analizat prioritar prin ceea ce au comun subiecţii unei etape de vârstă, nu este în mod automat valabil şi în plan intraindividual şi interindividual.

1.2.1. Achiziţii şi limitări cognitive la vârsta preşcolară

Dezvoltarea inteligenţei la această vârstă este cel mai bine caracterizată prin calificativul de *simbolică,* având drept repere abstracţia şi intuiţia. Achiziţia capacităţii de asimilare şi decodare a simbolurilor şi semnelor îi permit copilului preşcolar detaşarea treptată de concretul obiectual, deşi el continuă să înţeleagă lumea preponderent prin percepţie şi acţiune nemijlocită asupra ei. Concomitent cu dezvoltarea capacităţii perceptiv – observatorii, se dezvoltă **reprezentările**: evocatoare, de completare, de anticipare, fantastice. Ele devin – prin suportul de

cunoştinţe stratificate pe care le conţin, mediatoare ale cunoaşterii, elemente de organizare, control şi cenzurare a percepţiilor. Copilul este acum capabil să îşi imagineze evoluţia şi consecinţele unei acţiuni fără a o performa şi poate combina simboluri (achiziţia şi îmbogăţirea fantastică a limbajului îi oferă un fundament în acest sens). Ca o consecinţă, apar chiar încercări de explicitare a funcţionării lucrurilor şi situaţiilor, dar şi asupra cauzalităţii fenomenelor. Se înregistrează la această vârstă o căutare continuă de patternuri şi reguli de funcţionare care îi vor permite copilului formarea conceptelor primare. Întrebările, atât de insistente şi variate la această vârstă, sunt instrumente de sondare, de grupare, de identificare. Copii vor să ştie „ce este asta?" şi mai târziu „de ce?", iar părinţii şi copiii din anturaj devin surse de informaţie puternic exploatate în vederea rezolvării problemelor practice şi angajării variate a mediului care până acum era cunoscut doar prin acţiune directă asupra lui. Totuşi, copilul preşcolar este încă în mare măsură dispus mai degrabă să verifice variantele evoluţiei şi finalizării unor probleme, situaţii, procese prin acţiune concretă şi mai puţin în imaginaţie.

În esenţă, în perioada preşcolară copilul trece treptat de la o gândire situativă, concretă, la utilizarea unor structuri cognitive mai complexe şi încărcate de nuanţe. Astfel, trecerea spre **gândirea cauzală** este sugestiv ilustrată de fenomenul „de ce-ului" mai sus amintit, fenomen ce se nuanţează treptat, se completează cu alte tipuri de întrebări (cum?, pentru ce?, cine? etc.) şi se pigmentează cu exclamaţii, uimiri, încercări de triere a răspunsurilor în veridice, acceptabile şi nedemne de încredere. Interogaţia devine un instrument de ordonare, categorisire, clasificare a realităţii şi pentru acest motiv ea trebuie încurajată de către anturajul copilului.

Formarea noţiunilor este un alt aspect al evoluţiei gândirii preşcolarilor. Treptat se conturează nevoia de structurare categorială a lucrurilor şi fenomenelor. Achiziţia şi dezvoltarea limbajului, de exemplu a pluralurilor, le permit acestora cumularea, gruparea experienţelor perceptive, reprezentări care sunt apoi prelucrate pentru desprinderea de note specifice categoriei în cauză. Procesul de construire a noţiunilor avansează spre constituirea de sisteme, prin

grupări supra şi subordonate, categoriale sau ierarhice, care consolidează strategii de abstractizare. Se consolidează generalizări cantitative (lung, lat, înalt, mult, puţin, deloc), spaţiale (lângă, pe, sub, aproape, departe), temporale (acum, după aceea, deodată), comparative (la fel, tot atât, mai mult, mai puţin), în funcţie de care preşcolarul este capabil să-şi ordoneze experienţele şi reprezentările asupra realităţii.

Creşterea calitativă în performarea activităţii cognitive este asigurată şi de achiziţia unor **elemente incipiente ale metacogniţiei şi metamemoriei**, categorii care definesc strategiile personale de informare şi memorare. În acest sens sunt relevante studiile lui W. Fabricius (1998) care demonstrează o capacitate rudimentară de planificare la preşcolarii de 4 ani, dar şi utilizarea, o dată cu vârsta de 5 ani, a unor veritabile strategii de planificare, estimare a unor parametri ai sarcinii de lucru, de verificare şi explicare a strategiei de acţiune alese.

Deşi există încă destule dificultăţi în planul dezvoltării gândirii, spre sfârşitul perioadei preşcolare se conturează toate operaţiile caracteristice acesteia: analiza, sinteza, generalizarea, abstractizarea, comparaţia, concretizarea etc. Date fiind toate aceste achiziţii fundamentale pentru dezvoltarea cognitivă, nu putem totuşi ignora starea critică a gândirii preşcolarului.

Gândirii preşcolarului îi sunt specifice trei tipuri de limitări (Sroufe, A.L., Cooper, R.G., DeHart, G.B., 1998). Copilul preşcolar întâmpină dificultăţi în integrarea mai multor tipuri de informaţii în analiza unei situaţii: *exemplu*: atunci când copilul observă situaţia în care două maşini merg în aceeaşi direcţie cu viteze diferite, una fiind în urma celeilalte, dar recuperând cu rapiditate handicapul, la întrebarea „Care maşină are viteză mai mare?" el o indică pe cea care este în faţă.

Această tendinţă de a considera doar un singur aspect al problemei, deşi mai multe ar fi relevante, se numeşte **centrare**. Dificultăţile de descentrare, la care se adaugă **lipsa operaţionalităţii şi reversibilităţii gândirii** explică o altă limitare cognitivă, relevată din plin de cercetările piagetiene (Piaget, J., Inhelder, B., 1968, p.82), asupra "conservării de ansambluri şi cantităţi de materie" (Piaget, J., 1973, p.28):

incapacitatea de a rezolva problemele de conservare a volumului, cantității, lungimii, greutății, numărului. Prin „conservare", Piaget înțelegea că un obiect își poate modifica forma sau aspectul, păstrându-și aceeași masă sau volum. Sunt celebre experimentele piagetiene privind evaluarea capacității de conservare a volumului lichidelor, „transvasarea", în care subiectul este mai întâi centrat pe „înălțimea" lichidului în recipiente, iar mai târziu pe „desfășurarea în lățime"(în recipientele mai joase), pentru ca într-o fază ulterioară să integreze cele două criterii într-un act mintal unitar, afirmând conservarea.

A doua limitare cognitivă apare în **distincția dificilă între real și aparent.**

exemplu: un copil de trei ani privește un obiect alb. Atunci când între el și obiect se interpune un ecran de sticlă albastră care determină schimbarea culorii obiectului de după el, copilul va considera că obiectul și-a schimbat culoarea.

Acest tip de limitare a fost pus în lumină de cercetările lui J. Flavell (Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R., 1986,1990), care au fost reluate și confirmate și de alți cercetători. Studii mai recente arată însă că încă de la vârsta de 3 ani copii utilizează noțiunile„real" și „ pare adevărat " în descrierea diferențelor dintre obiectele reale și jucării, ceea ce denotă o înclinație deja existentă în a face distincția dintre aparență și realitate.

Această particularitate întâlnită cu precădere la 3-4 ani va fi depășită în mare parte la 5-6 ani.

Dificultățile în rezolvarea sarcinilor **de memorare** determină a treia categorie de limitări cognitive specifice vârstei. La aceasta se adaugă dificultățile în **concentrarea atenției**. Memorarea presupune capacitatea de percepție, selecție, prelucrare, stocare și regăsire a informației. Sarcina selecției informației în sensul concentrării asupra stimulilor relevanți și ignorării celor nerelevanți e dificilă pentru preșcolari. Copiii preșcolari nu dețin în general strategii de memorare sau amintire a celor memorate sau le folosesc cu dificultate. Ei rețin poezii, cântecele și sunt capabili să le reproducă, dar fixarea lor în memorie este precară, fluctuantă,

iar reproducerea este rigidă şi impregnată, chiar susţinută, de elemente afectogene. Aceste dificultăţi ţin de gradul şi adâncimea procesării informaţiei primite din mediul exterior. Capacitatea de memorare se dezvoltă pe măsură ce preşcolarul învaţă să se concentreze asupra informaţiilor ce necesită procesare mai adâncă, informaţii ce se reţin apoi o durată mai lungă de timp. De aici importanţa abordării în procesul educaţional din grădiniţă a unor sarcini de memorare în care asistenţa cadrului didactic să meargă în direcţia înţelegerii de către copil a semnificaţiei profunde a ideilor de memorat, şi nu doar a caracteristicilor de suprafaţă.

Capacitatea de concentrare a atenţiei creşte, la fel şi volumul şi stabilitatea acesteia (5-7 minute la 3 ani, 12-14 minute la 4 ani, 20-25 de minute la 5 ani, 30-40 de minute la 6 ani). Datorită organizării voinţei ca proces complex de autoreglaj, se conturează atenţia voluntară, care este încă o sarcină dificilă pentru preşcolar.

Dezvoltarea capacităţilor de memorare şi concentrare a atenţiei va contribui semnificativ la optimizarea calităţii activităţii cognitive.

Dificultăţile întâmpinate în rezolvarea sarcinilor cognitive descrise mai sus determină o altă caracteristică majoră a gândirii copilului preşcolar: **egocentrismul** - incapacitatea de înţelegere a lumii exterioare ca diferită de extensia propriei persoane. Copilul preşcolar vede lucrurile din perspectiva proprie şi are dificultăţi în a adopta sau înţelege punctul de vedere al altei persoane. Egocentrismul este o limitare a gândirii umane caracteristică în măsuri diferite fiecărei etape de dezvoltare ontogenetică. Manifestarea sa este însă cea mai evidentă şi cea mai des studiată la vârsta preşcolară şi ea se află în strânsă legătură cu dificultatea distincţiei dintre real şi aparent, dar şi cu tendinţa de centrare a gândirii preşcolarului. Copilul consideră că lumea aşa cum îi apare lui este aceeaşi şi pentru ceilalţi.

Exemplu: a) O fetiţă de 4 ani îşi pune degetele în urechi şi îl întreabă pe tatăl său: „Poţi să mă auzi?" Atunci când el răspunde „Nu", ea ridică tonul şi îl întreabă din nou: „Acum poţi să mă auzi?"

Comportamentul fetiței ilustrează două tipuri de limitări de tip egocentric. În primul rând, fetița crede că dacă ea își astupă urechile, tatăl ei nu o va auzi. Ea nu diferențiază experiența proprie de cea a tatălui. În al doilea rând, când tatăl răspunde la prima întrebare, ea o pune pe a doua pe un ton crescut, făcând abstracție de faptul că răspunsul tatălui dovedește că el auzise prima întrebare. Acest al doilea aspect nu va fi depășit decât după 6 ani, dar primul va fi depășit în anii vârstei preșcolare (cf. Sroufe, Cooper, DeHart, 1992).

Exemplu: b) Într-un cadru experimental unui copil i se spune că într-o cutie de creioane sunt ascunși biscuiți. Atunci când în cameră intră un alt copil, iar primul este întrebat ce crede al doilea că se află în cutia de creioane, el va răspunde că acesta crede că acolo sunt biscuiți, deși în mod real noul venit nu are de unde să știe acest lucru. (cf. Moses and Flavell, 1990).

Exemplu: c) Copiii preșcolari sunt puși să aleagă un dar pentru diverse persoane. Dacă ei înșiși își doresc o păpușă sau un camion, vor alege aceste lucruri și pentru părinții lor. Nu același lucru se va întâmpla în alegerea unui cadou pentru educatoare. Acest lucru se datorează faptului că părinții și dorințele acestora le sunt mai cunoscuți copiilor.

Exemplele de mai sus ilustrează manifestări egocentrice de mai multe tipuri care sunt depășite în perioade diferite de timp pe parcursul vârstei preșcolare: egocentrismul perceptiv (ex. a.) este foarte evident într-un număr mare de situații analizate de copiii preșcolari și va fi depășit mai greu, mai ales în situații complexe; egocentrismul privind înțelegerea diferențelor interumane privind convingerile valorice și convingerile factuale (ex.b.); egocentrismul privind înțelegerea diferențelor dintre dorințele și sentimentele diferitelor persoane (ex. c.).

Cercetări recente demonstrează că egocentrismul nu este absolut la preșcolari, el fiind depășit treptat în mare parte. Într-o varietate de situații nu foarte complexe copiii pot adopta punctul de vedere al unei alte persoane, într-o manieră limitată la început, dar din ce în ce mai coerent pe parcursul perioadei preșcolare. Această nouă competență are la bază achiziția sporită de cunoștințe despre realitatea înconjurătoare. Acest lucru a fost semnalat de J. Flavell (1985), care arată că trei sunt achizițiile esențiale ce contribuie la depășirea egocentrismului infantil:

· conştiinţa faptului că alţi oameni pot avea gânduri, puncte de vedere, convingeri diferite de cele proprii;

· înţelegerea utilităţii luării în considerare a perspectivei altora, lucru ce poate facilita comunicarea interpersonală;

· capacitatea de a „citi" gândurile, acţiunile, mimica celorlalţi, lucru ce spune multe despre trăirile, dorinţele celorlalţi.

Obţinerea capacităţii de a imagina lucrurile şi din punctul de vedere al altei persoane semnifică capacitatea de decentrare a copilului, ceea ce constituie pasul spre perioada următoare de dezvoltare intelectuală.

Expresii ale gândirii egocentrice preoperatorii sunt şi **animismul şi sincretismul primar.**

Teoretizat de către J. Piaget ca o altă caracteristică a cogniţiei preşcolarului, animismul primar sau antropomorfismul constă în tendinţa copilului preşcolar de a însufleţi obiecte şi/sau a atribui caracteristici umane lucrurilor şi animalelor. Lumea fizică este confundată cu cea psihică în efortul copilului de a stabili legături cauzale între fenomene.

Sincretismul primar constă în asocierea, în încercarea de a explica realitatea, a unor fenomene care nu au nici o legătură în contextul dat, unul neputând să fie desemnat drept cauză sau consecinţă a celuilalt. Aparent aceste asocieri sunt ilogice, dar o dată cu evoluţia în înţelegerea realităţii copiii depăşesc această tendinţă în raţionamentele explicative. H. Wallon atribuie această limitare a gândirii care îşi are apogeul la vârsta preoperatorie, incapacităţii copilului de a face analize şi sinteze în acelaşi timp asupra unei situaţii.

Sincretismul desemnează o stare încă globală, confuză, nediferenţiată, fuzională a conduitelor şi a proceselor psihice, el manifestându-se în proporţie mai mare sau mai mică, atât în domeniul intelectual cât şi în cel afectiv şi social.

1.2.2. Orientări contemporane în explicitarea caracteristicilor cognitive specifice vârstei preşcolare

Profilul descris mai sus, al dezvoltării cognitive a copilului preşcolar îşi găseşte caracteristicile mai ales în teoriile piagetiene ale dezvoltării stadiale a structurilor cognitive. Rezultatele investigaţiilor lui Piaget şi a colaboratorilor săi privind raţionamentul infantil trebuie să stea în atenţia cadrelor didactice angajate în educarea copiilor preşcolari, aceasta cu atât mai mult cu cât cercetări recente ale exponenţilor şcolii neopiagetiene au contribuit la reconsiderarea teoriei piagetiene şi recunoaşterea valorii acesteia pentru practica educaţională (Doise, W., Mugny, G., 1998, Rieben, L., Ribeaupierre, A., Lautrey, J., 1983, Fisher, K. W., 1980). Ele explicitează şi nuanţează rezultatele cercetărilor piagetiene, luând în considerare **factorii mediatori** în cunoaşterea şi acţiunea asupra realităţii: mediul, adultul, experienţa de viaţă şi cunoaştere.

Această reevaluare a cercetărilor piagetiene contrazice concepţia generalităţii stadiilor de dezvoltare descrise de psihologul elveţian, arătând că dezvoltarea copiilor este în mare măsură dependentă de **domeniul dezvoltării, context, medierea adultului, experienţele de cunoaştere şi structurile cognitive individuale.** Norma dezvoltării devine *variabilitatea*. Acelaşi principiu al variabilităţii este demonstrat şi de cercetările mai recente asupra potenţialului intelectual dintre care teoriile lui H. Gardner (1993) asupra inteligenţelor multiple şi a lui R. Sternberg (1985), asupra construcţiei componenţiale şi ierarhice a structurilor intelectuale, au trezit un interes notabil în rândul cadrelor didactice şi a psihologilor.

Contribuţii la explicarea procesului de dezvoltare cognitivă au adus şi reprezentanţii cognitivismului care susţin importanţa implicării personale şi a motivaţiei precum şi a aplicării unor strategii de învăţare de tipul metacogniţiei pentru optimizarea nivelului de funcţionare cognitivă.

Stadialitatea dezvoltării morale
(L. Kohlberg)

I. Nivelul premoral sau preconvențional (4-10 ani)

- Copilul preia etichetele morale ale anturajului, iar faptele sunt judecate după consecințele lor.

Stadiul 1. Stadiul moralității ascultării

- Pedeapsa și recompensa sunt criterii foarte importante de opțiune morală.
- Supunerea la norma morală și evitarea pedepsei sunt percepute ca avantaje personale imediate

Stadiul 2. Stadiul moralității hedoniste (al moralității plăcerii instrumentale naive):

- Conformarea la normă poate fi sursă de beneficii personale. Ea poate fi plăcută în consecințele sale.

II. Nivelul moralității convenționale (10-13 ani)

Este nivelul conformării la normele exterioare. Copilul joacă cu succes rolul de copil model, cerut de familie și alte grupuri de apartenență.

Stadiul 1. Stadiul moralității bunelor relații:

- Copilul respectă norma pentru a păstra relațiile pozitive.
- Începe să se prefigureze judecarea faptelor morale după intenția și nu doar după consecințele lor.

Stadiul 2. Stadiul moralității legii și ordinii:

- Normele sunt percepute ca necesare pentru că ele reglează relațiile interumane, ceea ce determină și binele personal

III. Nivelul autonomiei morale sau al interiorizării și definirii personale a principiilor morale (după 13 ani sau niciodată)

- Acceptarea normelor morale îi permite individului identificarea cu grupul de referință. Se manifestă un efort de definire a valorilor morale în termeni proprii

Stadiul 1. Stadiul moralității contractuale:

- Standardele morale sunt înțelese ca rezultat al unei decizii mutuale. Ele nu sunt considerate intangibile și pot fi schimbate pe considerente raționale

Stadiul 2. Stadiul moralității principiilor individuale de conduită:

- Se cristalizează propriul sistem de valori morale prin acordarea de semnificații personale conceptelor morale. Judecata de sine este mai puternică decât cea exterioară.

BCU "LUCIAN BLAGA" CLUJ-NAPOCA LIBRARY

1.3. Dezvoltarea socio-afectivă a copilului preşcolar

Dezvoltarea socio-afectivă stă sub semnul iniţiativei copilului preşcolar în explorarea mediului lărgit: fizic şi social. Ea se află în strânsă interrelaţie cu procesul conturării conştiinţei de sine, dar şi cu parametrii dezvoltării intelectuale şi morale. Deoarece integrarea socială la această vârstă se face cu precădere pe calea afectivă, am ales să analizăm cele două aspecte ale psihicului în interrelaţie, subliniind condiţionarea reciprocă pe care acestea o cunosc.

În perioada preşcolară copilul trăieşte o amplificare şi o diversificare a stărilor afective, dar i se dezvoltă şi posibilitatea de evaluare interioară şi comparativă a lor, ceea ce determină o educare a afectivităţii, o rafinare şi intelectualizare a conduitelor afective.

După vârsta de 3 ani varietatea emoţiilor creşte foarte mult. Lărgirea mediului de apartenenţă al copilului, în care intră, într-o primă etapă, familia, apoi grădiniţa şi mediul stradal, presupune din partea preşcolarului eforturi sporite de adaptare la cerinţele acestui nou spaţiu social. Situaţiile diverse în care copilul este implicat sunt percepute adesea ca surse de nelinişte şi nervozitate din cauza ineditului pe care ele îl presupun. Acestea determină comportamente de retragere bruscă din sfera lor de influenţă şi o anumită instabilitate a trăirilor afective cu preponderenţa emoţiilor negative. Acestea sunt manifestate vehement în primele etape ale vârstei şi din ce în ce mai controlat pe măsura înaintării în vârstă, datorită creşterii stăpânirii de sine, dezvoltate prin educaţie şi socializare. După 4-5 ani reuşitele de autocontrol, dublate de creşterea încrederii în forţele proprii pe fondul achiziţiilor făcute în plan psihomotor şi cognitiv, determină reacţii de mulţumire de sine şi chiar mândrie. Se conturează o dispoziţie de fond mai calmă şi receptivă cu manifestarea rezistenţei la frustrare şi amânare şi diminuarea negativismului brutal şi a minciunii intenţionate ca forme de protest.

Performarea unor relaţii din ce în ce mai diverse cu adulţii şi covârstnicii determină dezvoltarea unor comportamente diferenţiate în raport cu aceştia. Astfel, familia rămâne pentru copil un spaţiu intim, de refugiu, în care constrângerile sunt mai puţine şi conduitele mai permisive. În

Stadiile dezvoltării social-emoționale

(E. Erikson, 1963)

Modelul dezvoltării social-emoționale oferit de Erik Erikson a fost inițial inspirat din teoriile privind dezvoltarea emoțională ale lui Freud. Fiecare din cele opt stadii de dezvoltare se caracterizează printr-un conflict a cărui rezolvare determină noi achiziții psiho-sociale. Conflictul apare între posibilitățile de relaționare ale persoanei și cerințele mediului social.

Stadiul:	Vârsta	Factorul social determinant
Încredere vs. neîncredere	0-1 an	mama
Autonomie vs. dependență	1-3 ani	părinții
Inițiativă vs. retragere	3-6 ani	familia
Sârguință vs. sentimentul de inferioritate	6-12 ani	școala și grupul de joacă
Identitate vs. confuzie	12-18/20ani	co-vârstnicii/modelele
Intimitate vs. izolare	20-30/35ani	prietenii, relația decuplu
Realizare vs. rutină	vârsta adultă	familia, mediul socio-profesional
Împlinire vs. disperare	vârsta senectuții	pensionarea, retragerea socială

Primele trei stadii sunt relevante pentru dezvoltarea socio-afectivă a copilului preșcolar.

Stadiul infantil: încredere vs. neîncredere (0-1 an). Un copil ale cărui nevoi fundamentale de îngrijire și afecțiune sunt îndeplinite va manifesta încredere care constituie o bază pentru dezvoltarea viitoare a unei imagini de sine pozitive. Dimpotrivă, un copil căruia nu i s-au indeplinit aceste nevoi fundamentale va dezvolta un sentiment de neîncredere care poate să se păstreze toată viața.

Stadiul copilăriei mici: autonomie vs. dependență (1-3 ani).). Dezvoltarea socio-afectivă se realizează în acest stadiu în jurul echilibrului dintre autonomia oferită copilului (și de care el este capabil) și restricțiile impuse. Copiii care depășesc cu succes criza specifică stadiului vor deveni personalități asertive și autonome.

Stadiul copilăriei mijlocii: inițiativă vs. retragere (3-6 ani). Copilul dispune de un surplus de energie care îi permite să se angajeze în explorarea realității (chiar și a celei periculoase) și să treacă ușor peste eșec. El experimentează diverse situații de muncă și acțiune, dovedind capacitate de concentrare a atenției către lucrurile care îl interesează și perseverență. Depășirea cu succes a conflictului acestui stadiu încurajează creativitatea și curiozitatea copilului, ceea ce va determina o atitudine viitoare pozitivă față de studiu, interrelaționare, muncă. Dimpotrivă, dacă nu sunt încurajați să întrebe și să investigheze realitatea, vor dezvolta un sentiment de vinovăție pentru înclinația lor în acest sens.

același timp, aici copilul trăiește intens complexe emoționale care pot avea reverberații în comportamentele și trăirile din afara familiei. Așa este „competiția" afectivă pentru atragerea atenției și afectivității materne și paterne în care se implică frații mai mari într-o familie cu mai mulți copii.

La rândul său, mediul extrafamilial stimulează dezvoltarea a nenumărate nuanțe de stări afective, inclusiv de natură intelectuală, evaluativ-morală, care se află într-un proces de socializare. Astfel, preșcolarul trăiește eșecul și succesul, manifestă agresivități și timidități, sentimente de vinovăție și invidii, remușcări și admirații, atât în contexte reale cât și prin imaginația de implicație (în povești, poezii, relatări diverse) (Șchiopu, U. 1992). Cu persoanele mai puțin apropiate, relațiile sunt mai încărcate de tatonări, se stratifică și se încarcă de condiționări, copilul manifestând atracții și respingeri precum și o nuanțare a comportamentului social în funcție de caracteristicile aparte ale persoanelor cu care intră în contact (ex.: popularitatea, vârsta, rolul acestora în viața copilului). Relaționarea socială se îmbogățește treptat și datorită dezvoltării capacităților de comunicare verbală și nonverbală, dar și pe fondul achiziției unor elemente de bază ale conduitei morale. La vârsta de 4-5 ani are loc o conversie socială mai accentuată a emoțiilor (Șchiopu, U. 1997), prin preluarea din viața socială și din familie a unor „praguri"de evaluare a conduitelor. Acestea îi vor permite o mai bună conștientizare a calității propriilor comportamente și a valorii produselor muncii sale și a altora, prin comparație. Acum emoțiile sunt mediate de analiza situațiilor prin prisma valorilor morale, ceea ce constituie un nivel superior de socializare emoțională. În perioada preșcolară mijlocie începe să se dezvolte o categorie de sentimente de natură socială: dragostea de țară, mândria apartenenței la un grup, compasiunea față de cei aflați în situații defavorizate etc.

Sub influența relațiilor sociale are loc o continuă structurare a identității. Acum începe diferențierea sinelui autoperceput, ideal și a imaginii de sine reflectate din percepția de către alții (educatoarea, covârstnicii, familia). Identificarea de familie este constituită și implicată, alături de identificarea culturală și socială, în conduitele de apartenență.

Toate achiziţiile în plan socio-afectiv, specifice acestei vârste constituie paşi spre maturizarea afectivă şi spre conturarea inteligenţei sociale şi emoţionale. De aceea este important ca părinţii şi cadrele didactice din grădiniţă să înţeleagă şi să întâmpine nevoile emoţionale şi sociale pe care preşcolarul le resimte în această vârstă de creştere: **nevoia de securitate afectivă, nevoia de a se simţi util şi de a avea conştiinţa propriei valori, nevoia de a înţelege sensul propriei existenţe şi al mediului în care trăieşte.** Împlinirea acestor nevoi îi asigură copilului climatul de siguranţă în care acesta îşi va găsi forţa de explorare şi curajul independenţei.

1.4. Dezvoltarea motricităţii şi repere ale creşterii copilului preşcolar

Ca şi pentru celelalte domenii ale dezvoltării, literatura de specialitate oferă variate modele ale dezvoltării stadiale a capacităţilor psihomotorii. Vom lua ca reper pentru descrierea dezvoltării copilului în această arie scala descrisă de D. Gallahue (1982), care identifică patru stadii de dezvoltare a psihomotricităţii, de la naştere la maturitate: stadiul mişcărilor reflexe (0-4 luni), stadiul motricităţii rudimentare (4 luni – 2 ani), stadiul mişcărilor fundamentale (2-7 ani), stadiul abilităţilor sportive (7 ani – vârsta maturităţii).

Conform acestei stadialităţi, vârstei preşcolare îi corespunde stadiul mişcărilor fundamentale, pe care autorul acestui model îl împarte în trei etape: iniţială, elementară şi a maturizării, etape ce pot fi atribuite celor trei substadii ale vârstei preşcolare: mică, mijlocie şi mare.

Stadiul mişcărilor fundamentale este o perioadă de activare şi exersare a capacităţilor de mişcare, dar şi de achiziţie a unor noi deprinderi, pe baza celor deja acumulate şi considerate fundamentale: mersul, alergarea, aruncarea, manipularea obiectelor. Totuşi, cel

puțin în prima subetapă a stadiului, deprinderile rămân în forme inițiale și nu pot fi integrate în scheme motrice complexe, cum sunt cele cerute de activitatea sportivă. În această **primă subetapă (2-4 ani)** sunt exersate și performate cu succes deprinderi motorii simple: urcatul și coborâtul scărilor, săritura de pe un picior pe altul și peste un obstacul mic, aruncarea mingii la ținte apropiate și largi, prinderea mingii, lovirea mingii și rostogolirea acesteia, mersul pe vârfuri, alergarea și mersul pe tricicletă. Tot acum începe achiziția unor elemente primare de stil al mișcării, caracteristic feminin sau masculin. Deprinderile complexe, cum sunt cele legate de înot, rămân încă inaccesibile. Totuși, este pentru prima dată când copiii sunt capabili să-și formuleze finalități ale unor mișcări și să acționeze pentru îndeplinirea lor. Acțiunile complexe întreprinse în acest sens sunt încă necoordonate, fără un ritm sau structurare anume.

Substadiul următor, elementar, (4-5 ani) se caracterizează prin achiziții suplimentare, în special în privința coordonării ritmice și a controlului mișcărilor. Copilul de 4-5 ani achiziționează noi deprinderi care presupun această mai bună coordonare: rostogolirea peste cap (de obicei, doar înainte și pe suprafețe largi), săritura într-un picior, lovirea unei mingi aflate în mișcare, mersul pe patine cu rotile, mersul cu bicicleta, mânuirea foarfecelor, utilizarea corectă a instrumentelor de scris, desenarea unor figuri geometrice după model (dreptunghi, triunghi și pătrat). Este o etapă de fundamentare a mișcărilor complexe. Acum este momentul începerii practicării unor sporturi precum gimnastica sau a unor activități de dans și balet.

Calitatea achizițiilor acestei subetape ține de nivelul maturizării generale a psihicului, depășirea ei presupunând adesea o instruire specială, exercițiu și motivare suplimentară. Este poate surprinzător, dar fără aceste elemente mulți adulți nu reușesc să depășească niciodată această subetapă.

Stadiile dezvoltări psihomotorii
(D. Gallahue ,1982)

I. Stadiul mişcărilor reflexe(0-4 luni):
Substadiul 1. Substadiul encodării informaţiilor. Copilul nou născut performează mişcări reflexe, care deşi nu implică gândirea activă, sunt o sursă de informaţii pe care creierul le asimilează.
Substadiul 2. Substadiul decodării informaţiilor. În jurul vârstei de 4 luni mişcările voluntare le înlocuiesc pe cele involuntare. Copilul este acum capabil să răspundă mai variat stimulilor exteriori.
II. Stadiul motricităţii rudimentare (4 luni – 2 ani):
Substadiul 1. Substadiul inhibiţiei reflexelor. Pe măsura dezvoltării sistemului nervos, copilul este capabil de mişcări voluntare, care la început sunt rudimentare şi izolate.
Substadiul 2. Substadiul precontrolului. Abilităţile motorii se dezvoltă foarte rapid, copilul câştigând în controlul şi precizia mişcărilor.
III. Stadiul mişcărilor fundamentale (2-7 ani):
Substadiul 1. Substadiul iniţial.
Substadiul 2. Substadiul elementar.
Substadiul 3. Substadiul maturităţii.
IV. Stadiul abilităţilor sportive (7 ani – vârsta maturităţii sau niciodată):
Substadiul 1. Substadiul dezvoltării generale (tranziţional). Este stadiul perfecţionării abilităţilor acumulate anterior şi a integrării lor în activităţi variate şi complexe de joc de mişcare.
Substadiul 2. Substadiul specializării sportive.

A treia subetapă de dezvoltare a motricităţii generale şi fine (5-7 ani) este etapa maturizării achiziţiilor fundamentale în toate domeniile activităţii motorii: a) manipularea obiectelor (motricitate generală şi fină), b) stabilitatea şi echilibrul corporal (în mişcare şi repaus), c) deplasarea (în mers şi alergare).

Mişcările câştigă în agilitate, eleganţă, precizie (mai ales în mişcările muşchilor mici ai mâinii), complexitate (legarea spontană şi facilă a mişcărilor). Echilibrul corporal se îmbunătăţeşte.

În ceea ce priveşte creşterea corporală, în perioada preşcolară diferenţele dintre fete şi băieţi sunt minime. Copiii câştigă în medie 6 cm pe an în înălţime şi 2 kg în greutate.

La fel ca în celelalte domenii ale dezvoltării psihofizice, un rol esențial pentru calitatea achizițiilor motorii îl are medierea lor de către adulți și context. Sprijinul, încurajarea, cultivarea încrederii în forțele proprii, crearea de spații și oportunități de mișcare și exersare a deprinderilor motorii sunt elemente ce vor stimula dezvoltarea psihomotorie și motivarea pentru mișcare.

În literatura de specialitate sunt numeroase teorii care încearcă să surprindă geneza unor structuri psihice și totodată să diferențieze stadiile parcurse de copil în perioada de creștere și maturizare. Înțelegerea cât mai corectă a preșcolarității este posibilă numai în cazul în care ea este integrată în întreg ansamblul de stadii ale dezvoltării ale căror caracteristici specifice constituie tendințe centrale care lasă loc pentru evoluții individuale care să devanseze media. Din acest motiv am prezentat nivelele dezvoltării morale, descrise de L. Kohlberg (1976), stadialitatea dezvoltării psihosociale a lui E. Erikson (1963) și etapizarea dezvoltării motricității oferită de D. Gallahue (1982).

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2

Cunoaşterea psihologică a copilului preşcolar

2.1. Importanţa cunoaşterii psihologice a copilului

Cunoaşterea individualităţii copiilor cuprinşi în procesul educaţional contribuie la sporirea caracterului ştiinţific al actului pedagogic. Desigur, teoriile simţului comun cu privire la educarea tinerei generaţii asigură un oarecare succes al activităţii didactice, mai ales atunci când stăpânirea lor este dublată de intuiţie şi vocaţie pedagogică din partea cadrelor didactice. Cu toate acestea, profesionalismul în intervenţia educaţională se poate obţine numai prin racordarea la rezultatele cercetării psihologice. Această cerinţă este cu atât mai stringentă, cu cât achiziţiile teoretico-experimentale ale psihologiei dezvoltării şi învăţării din ultima jumătate de secol şi-au găsit un cadru larg de aplicabilitate în educaţie şi procesul de învăţământ, ele reuşind să contureze tabloul complex al profilului de vârstă al copilăriei mijlocii. Concluzia comună a tuturor teoriilor care au încercat să expliciteze parametrii dezvoltării copilului este aceea a *variabilităţii caracteristicilor psihofizice individuale* în funcţie de numeroşi factori, pe care, de altfel i-am amintit deja pe parcursul acestui capitol. De aici importanţa pregătirii cadrelor didactice pe de-o parte, pentru înţelegerea caracteristicilor centrale ale etapei de vârstă cu care vor lucra, iar pe de altă parte, pentru acţiunea de investigare a caracteristicilor individuale ale fiecărui copil educat. Nici o acţiune educativă nu-şi are sens dacă nu este gândită astfel încât să răspundă unor necesităţi individuale, nu poate fi eficientă dacă nu este adecvată sau accesibilă celui căruia i se adresează; de aceea punctul de pornire în proiectarea, organizarea, desfăşurarea, evaluarea şi reglarea intervenţiei educaţionale trebuie să fie cunoaşterea copilului.

Procesul cunoaşterii psihologice este complex şi deloc uşor. Există chiar voci care spun că această acţiune de investigare a psihicului este exclusiv apanajul psihologului. Desigur, recunoaştem importanţa implicării psihologului în această acţiune de cunoaştere, mai ales atunci când ea presupune aplicarea unei metodologii de investigaţie specializate (ex.: teste standardizate). Însă cei care pot realiza o evaluare obiectivă a stărilor psihologice pe care copii le traversează sunt cei care interacţionează zi de zi cu aceştia, în condiţiile şi situaţiile cele mai variate: părinţii şi educatorii. Dobândirea de către aceştia a unui anumit grad de competenţă în utilizarea cunoştinţelor din psihologia dezvoltării şi în cunoaşterea copilului este, deci, esenţială.

2.2. Funcţiile acţiunii de cunoaştere psihopedagogică

Cunoaşterea psihopedagogică este un proces organizat şi continuu, în care, printr-o acţiune de generalizare şi sinteză a unui ansamblu de informaţii acumulate prin metode şi în contexte variate, educatorul evidenţiază parametrii organizării psihice individuale a celor pe care îi educă.

Aşa cum reiese foarte clar din cele spuse mai sus, cunoaşterea psihopedagogică nu este nicidecum o acţiune cu scop în sine. Ea îndeplineşte câteva funcţii importante în diverse momente ale intervenţiei educaţionale.

• **Funcţia diagnostică** constă în aprecierea, pe baza datelor obţinute în procesul de investigaţie a psihicului infantil, a *nivelului de dezvoltare psihofizică* (în raport cu media vârstei şi alte caracteristici individuale). La aceasta se adaugă depistarea şi explicarea *cauzelor* psihologice care stau la baza diverselor reacţii cognitive şi afective. Acest ultim aspect al cauzalităţii manifestărilor psihice este adesea ignorat, cele mai multe proceduri de evaluare prin teste psihometrice limitându-se la descrierea reacţiilor psihologice externe, fără a oferi o explicaţie privind cauzele

profunde ale acestora. Modalitatea cea mai la îndemâna cadrelor didactice pentru înțelegerea acestor cauzalități este abordarea copilului ca întreg, integrarea acestuia în complexul de factori care îi influențează existența și interpretarea datelor privind manifestările psihice și prin prisma acestor factori. Diagnosticul pedagogic corect formulat descrie aspectele psihicului care trebuie să devină obiectul stimulării educaționale și asigură alegerea celor mai eficiente modalități de intervenție educativă.

• **Funcția prognostică** se află în strânsă interdependență cu funcția descrisă anterior și se referă la anticiparea tendințelor și ritmului de evoluție a vieții psihice a copilului. Valoarea pedagogică a acestei anticipări stă în faptul că ea permite organizarea programelor educaționale astfel încât ele să faciliteze împiedicarea manifestărilor negative și valorificarea la maxim a potențialului de dezvoltare de care copilul dă dovadă.

• **Funcția de reglare.** Caracterul permanent pe care trebuie să-l aibă acțiunea de cunoaștere psihopedagogică va oferi pe tot parcursul acțiunii de instruire și formare desfășurate în grădiniță date privind dinamica diferitelor variabile ale personalității. Cunoașterea acestor date îi permite educatorului reglarea și ameliorarea demersurilor didactice, diferențierea și chiar individualzarea acestora acolo unde e cazul.

• **Funcția de informare.** Cunoașterea copilului preșcolar trebuie să fie în egală măsură preocuparea părinților, a cadrelor didactice din învățământul preprimar, dar și a celor din învățământul primar. Pentru că această acțiune se desfășoară într-o manieră mai sistematică în grădiniță, profilul de dezvoltare psihică așa cum este el descris de educatoare constituie o sursă de informare permanentă pentru părinți și un punct de pornire în cunoașterea proaspătului școlar, pentru învățător. Recomandarea noastră este ca, încă din acest stadiu al educației preprimare, educatoarea să facă din această acțiune de cunoaștere a individualității și un suport pentru încurajarea autocunoașterii.

• **Funcția de condiționare a deciziilor pedagogice.** Ne referim aici la deciziile privind finalizarea acțiunii de cunoaștere psihopedagogică, care presupun stabilirea direcțiilor de acțiune în vederea dezvoltării la maximum a potențialităților psihofizice individuale. Acestea pot să fie: *menținerea* tipului de intervenție educațională, în vederea activării

potențialului real de exprimare a copilului. Aceasta presupune și accelerarea modificabilității psihice acolo unde ea este posibilă; *consilierea*, unde accentul se pune pe protejarea dezvoltării psihice și contracararea tendințelor deviante; *psihoterapia*, în care accentul este pus pe recuperare (cazurile de rămânere în urmă în dezvoltare, insucces, abandon al activității, neadaptare la cerințele grădiniței etc.). În funcție de amploarea activității terapeutice, se recomandă ca aceasta să se organizeze și să se desfășoare de către o echipă multiprofesională (educator, specialist în cerințe educaționale speciale, psiholog etc.); *orientarea* școlară viitoare, dar și orientarea spre exersarea în procesul educațional în domeniile în care copilul are dificultăți sau, dimpotrivă, înclinații speciale.

2.3. Cunoașterea psihopedagogică – criterii de eficiență

Ce înseamnă cunoașterea copilului, dincolo de definiția pe care am dat-o mai sus? Înseamnă respectarea unor caracteristici de eficiență și științificitate a acesteia. În general, cunoașterea nu se reduce la totalitatea informațiilor cu privire la o realitate dată. Această afirmație este cu atât mai adevărată în procesul educațional unde un cadru didactic ajunge adesea să acumuleze o multitudine de date punctuale despre elevii săi, fără ca acestea să-i spună ceva despre trăirile interioare ale acestora. Acest ansamblu de date trebuie supus unei analize riguroase în vederea selecției informației *semnificative* și delimitării *elementelor caracteristice* ale profilului psihologic individual. Însă, cunoașterea psihopedagogică trebuie să meargă dincolo de acțiunea implicită de acumulare de date despre copii în timpul desfășurării procesului instructiv-formativ. Ea presupune utilizarea unei metodologii riguroase de investigație care să-i asigure acestei cunoașteri un caracter științific.

Iată câteva condiții de rigurozitate ale acestui demers:

- acțiunea de cunoaștere psihopedagogică trebuie să fie organizată și continuă;
- ea trebuie să vizeze surprinderea personalității în unitatea sa structurală, ca rezultat al interdependenței factorilor ce o alcătuiesc și

influențează. De aceea, acțiunea de cunoaștere trebuie să aibă în vedere atât factori fizici, fiziologici, psihologici, cât și factori ai mediului familial, social, cultural care contribuie la structurarea psihicului;
- datele obținute trebuie analizate în interrelație, stabilindu-se totodată și relevanța lor pentru ansamblul structurilor individuale;
- caracteristicile investigate printr-un procedeu de cunoaștere trebuie validate și cu ajutorul altor metode de investigație, fără a exagera însă cu un număr prea mare de metode care ar putea determina reacții de respingere și apărare din partea copiilor;
- acțiunile de analiză a profilului psiho-individual trebuie să aibă loc pe cât posibil în mediul natural al copilului, iar probele de investigație trebuie integrate în activitatea obișnuită a acestuia. Această modalitate de investigație va fi dublată acolo unde este cazul de examinarea în condițiile speciale ale laboratorului de psihologie;
- studierea profilului psihologic al copilului într-un anumit moment al evoluției sale trebuie dublată de studii longitudinale care descriu evoluția în timp a unei anumite caracteristici a psihicului;
- contextele în care este studiat copilul trebuie să fie cât mai variate, ceea ce îi va permite educatorului decelarea notelor caracteristice ale psihicului, mai puțin dependente de context, dar și relaționarea între anumite manifestări comportamentale și caracteristicile situațiilor în care ele apar;

2.4. Metode de cunoaștere a copilului preșcolar

Vom trece în revistă în continuare câteva din metodele de cercetare psihologică în vederea cunoașterii personalității, care stau la îndemâna cadrelor didactice din grădiniță, nu înainte de a face două precizări necesare: calitățile și eficiența metodelor de psihodiagnostic sunt funcție de priceperea și valoarea personalității celui care le utilizează precum și de faptul că este absolut necesară corelarea, confruntarea și certificarea datelor oferite de o anumită metodă cu cele obținute prin alte metode de psihodiagnostic.

2.4.1. Metode de cunoaştere prin analiza conduitei şi a activităţii

Observaţia psihopedagogică

Ca metodă de-sine-stătătoare, dar şi ca element constitutiv al altor metode, observaţia este indispensabilă oricărei tendinţe de a descifra empiric sau ştiinţific dominantele personalităţii în formare. O anumită formă a observaţiei apare în mod spontan în comportamentul didactic al educatorului care urmăreşte, mai mult sau mai puţin intenţionat, manifestările copiilor concomitent cu activitatea instructivă. În cunoaşterea sistematică se pune însă problema reducerii a cât mai mult din subiectivismul căruia îi este oricum tributară observaţia. Acest lucru se poate obţine doar în cadrul observaţiei sistematice care presupune *consemnarea metodică, fidelă şi intenţionată a diferitelor manifestări de comportament, individual sau colectiv, aşa cum se prezintă ele în fluxul lor natural de manifestare.* Această formă de observare ştiinţifică presupune:

- stabilirea unei ipoteze, a unui plan de observaţie obiectivat în una sau mai multe fişe care descriu itemii ce vor face obiectul observaţiei;
- realizarea sistematică a observaţiei conform planului, eventual utilizarea unor mijloace tehnice de înregistrare a datelor, confruntarea şi ordonarea periodică a fişelor de observaţie, lucru ce poate stîrni noi puncte de interes, întrebări, ipoteze;
- prelucrarea şi interpretarea datelor obţinute, coroborarea acestora cu informaţii obţinute prin alte metode de investigaţie, eventual reluarea observaţiei după o perioadă de timp.

U. Şchiopu (1997) listează domeniile de interes pentru observarea pe care educatoarea o iniţiază:

- Analiza observativă a situaţiilor semnificative ale vârstei;
- Analiza implicaţiilor comportamentale, afective, morale, relaţionale în situaţia pe care o traversează copilul;
- Efectele de adaptare în angajarea în situaţii (inclusiv inteligenţa, afectivitatea, imaginaţia şi voinţa);
- Efectele de reflux (ex. reacţii de fugă, refuz, respingere) şi implicit de integrare adaptativă complexă (învăţare) ce se constituie.

Copiii de vârste mici dezvăluie cu destul de multă ușurință stările psihologice pe care le traversează. Ei nu sunt capabili să le explice sau să le descrie suficient, dar oferă în activitatea zilnică o bogăție de date comportamentale ușor de decodat de către un observator atent. În plus educatoarea poate provoca situații investigative, realizând mici experimente, variind datele contextului sau, mai simplu, punând întrebări la timpul potrivit, integrate, pe cât posibil în câmpul de activități ce-i interesează pe copii.

Fișă de observație

(exemplu)

Numele copilului.....

Vârsta.....

Scala de evaluare
Observații

	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

Dezvoltarea motorie

1. Aleargă bine.
2. Se cațără.
3. Sare peste obstacole mici fără sprijin.
4. Lovește clar o minge cu piciorul.
5. Pedalează tricicleta corect.
6. Sare pe ambele picioare.
7. Stă într-un picior pentru scurt timp.
8. Aruncă o minge fără să o scape.
9. Sare pe un picior.
10. Aleargă pe vârfuri.
11. Prinde mingea cu ambele mâini.
12. Ține creionul corect.
13. Întoarce paginile unei cărți câte una.
14. Folosește foarfecele corect.
15. Toarnă apă fără să dea pe dinafară.
16. Construiește turnuri din cuburi.
17. Copiază forme, contururi cu acuratețe.
18. Potrivește corect forme identice.
19. Desenează imagini recognoscibile.
20. Aranjează corect până la 25 de piese puzzle.

Comunicarea

1. Ascultă cu atenție poveștile
2. Memorează cântece și versuri
3. Urmează instrucțiuni simple
4. Vorbește clar
5. Vorbește în propoziții
6. Ia parte la discuții
7. Definește obiecte simple
8. Cunoaște/potrivește culorile
9. Comunică cu ceilelți copii
10. Comunică cu adulții
11. Își recunoaște numele de familie
12. Poate să își spună prenumele
13. Își știe adresa

	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					

Dezvoltarea psihosocială

1. Dezvoltă ușor relații cu adulții
2. Intră ușor în relații cu colegii
3. Ajută la curățenie/face ordine
4. Se îmbracă/dezbracă singur
5. Își leagă/dezleagă șireturile
6. Își desface nasturi, fermoare
7. Se joacă cu ceilalți
8. Dovedește creativitate în joc
9. Îi plac jocurile de imaginație
10. Participă la jocurile de grup
11. Își alege singur activități

	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Dezvoltarea emoțională

1. Se concentrează un timp mai îndelungat
2. Are încredere în el atunci când acționează
3. Este motivat pentru activitate
4. Se comportă diferențiat în funcție de situație

	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					

Dezvoltarea cognitivă

1. Învață repede
2. Are inițiativă în învățare
3. Învață sub ghidarea adultului
4. Manifestă curiozitate epistemică
5. Memorează și reține informația o perioadă mai lungă

	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					

(pe o scală de la 1 la 5, cu 1=slab și 5=foarte bine)
(adaptat după Moyles, J., Just Playing?, 1989)

Metoda analizei produselor activității

0Produsele activității copiilor reprezintă o sinteză a fondului informațional și a celui aptitudinal și în același timp, o reflectare a structurilor intelectuale, afective, volitive și psihomotorii proprii acestora. Analiza activității unei persoane și a realizărilor obținute prin această activitate poate conduce spre obținerea a două categorii de informații: prima se referă la *constatarea nivelului normal de activitate* sau a priceperilor și competențelor expectate pentru un anumit nivel de dezvoltare. În această direcție, investigația va urmări identificarea elementelor care sunt comune unei populații date și în funcție de acestea se face o evaluare a abaterilor pozitive sau negative de la normă. Această evaluare se poate referi atât la calitatea lucrării în ansamblu, cât și la anumite aspecte de reflectare a psihicului sau tehnice, de detaliu.

A doua categorie de informații presupune *identificarea unor caracteristici specifice autorului lucrării*: caracteristici de personalitate, valoarea lor și echilibrul dintre ele.

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

Copilul preşcolar îşi proiectează fără rezerve în toate activităţile pe care le întreprinde şi în produsele acestor activităţi bogăţia de gânduri, trăiri, înclinaţii, dorinţe, capacităţi, atitudini, dar şi nevoi, frustrări, tensiuni, conflicte trăite intens.

Încercând o grupare a produselor activităţii copiilor de vârstă preşcolară, pornim de la convingerea că, deşi cele mai multe rezultate ale activităţii sunt legate de cerinţele activităţii educaţionale din grădiniţă (pentru copiii care o frecventează), preşcolarii îşi lărgesc şi îşi diversifică permanent aria intereselor şi preocupărilor, realizând şi produse în care valorifică altfel cunoştinţele, priceperile şi deprinderile dobândite în grădiniţă. Considerăm rezultate ale activităţii produsele obţinute în activitatea de joc: de construcţie, de punere în scenă, de convieţuire socială etc., produsele activităţilor artistico-plastice cu realizări specifice fiecărui domeniu artistic, performanţele obţinute în activităţile sportive, produsele realizate în activităţile practice şi gospodăreşti, dar şi povestirile şi repovestirile, rezolvările de probleme matematice şi sociale, ilustrările cu ajutorul simbolurilor etc.

La fel de importantă şi poate mai bogată în informaţii ca şi „citirea" produselor activităţii este *urmărirea procesului prin care se conturează şi se desăvârşeşte o lucrare* (Holban, I. 1978). Astfel, alegerea temei implică prezenţa unor înclinaţii, modul de lucru reflectă temperamentul, atitudinea faţă de lucru şi lucrare - caracterul şi interesul, trăirile emoţionale, organizarea - stilul de muncă şi capacităţile de monitorizare şi control a activităţii. Datele obţinute din ambele tipuri de analize trebuie interpretate luând în considerare un ansamblu de factori, în afara celui amintit deja, al nivelului mediu specific vârstei: factori dependenţi de persoană: dispoziţie de moment, experienţă de viaţă şi de mediu (condiţii de lucru, materiale şi instrumente avute la dispoziţie, posibilităţi de informare).

Metoda biografică

Metoda biografică nu se limitează la a presupune înregistrarea cronologică a datelor, evenimentelor din viaţa unui individ, la listarea persoanelor semnificative şi a relaţiilor acestuia cu ele. Aplicarea metodei

biografice porneşte de la această acumulare de date, care se poate face în grădiniță, în timp sau prin intermediul anamnezei, însă ea trebuie să meargă în direcția utilizării datelor biografiei pentru prelucrarea şi interpretarea informațiilor obținute prin alte demersuri investigative. Metoda biografică are la bază principiul cauzalității (Holban, 1978); structurile psihice ascund în coloratura lor rezultatul unor acțiuni ale factorilor de mediu. Utilizând această metodă, educatoarea îşi propune să identifice factorii (şi interacțiunile dintre aceştia) care au condiționat anumite configurații psihice şi să explicitezе aceste structuri prin intermediul relațiilor lor cu faptele naturale de viață. Şi odată ce căutarea explicațiior presupune prelucrarea de informații, utilizarea metodei biografice implică un salt calitativ, de la stadiul informațional, la stadiul interpretării, ceea ce reprezintă o provocare pentru cadrul didactic.

2.4.2. Metode de cunoaştere care solicită colaborarea subiectului studiat

Metoda convorbirii

Ca şi observația, convorbirea poate fi aplicată fie ca metodă independentă, fie ca şi auxiliar al altor metode de investigație psihologică pentru obținerea unor informații. Aplicată în grădiniță, ea poate îmbrăca forme multiple, interlocutorii putând fi atât adulții, educator şi părinți, cât şi copiii. Ne vom limita în această prezentare a metodei doar la dialogul educatoare – copil. Convorbirea face apel la experiența subiectului, invitându-l să se autoanalizeze, să prezinte fapte, să descrie motivațiile unei anumite manifestări, să facă aprecieri asupra propriei persoane şi a altora prin comparație, să descrie natura relațiilor interpersonale stabilite cu co-vârstnicii şi adulții, să conştientizeze şi relateze despre aspectele conflictuale în procesul integrării în grupa de preşcolari. Ea depăşeşte stadiul unui dialog liber cu copilul, pe o anumită temă, deşi implică trăsăturile unei astfel de discuții: flexibilitate, încredere reciprocă, familiaritate. Rigoarea metodei este însă dată de faptul că dialogul este pregătit riguros de educatoare, care structurează convorbirea în jurul

unor itemi dinainte stabiliți și consemnează răspunsurile primite într-un protocol reconstituit la încheierea discuției.

Metoda chestionarului

Cunoscând variate denumiri sinonime: inventar, anchetă (engl. survey), scală, înregistrare (engl: record), index (Albou,P., 1968, cf. Holban, I., 1978), *chestionarul reprezintă o investigație în fondul intim al personalității, bazată pe o succesiune logică de itemi (preferăm acest termen celui de întrebări pentru că uneori chestionarul se organizează în jurul unor aserțiuni pozitive și negative) adresate persoanei chestionate, a căror răspunsuri sunt consemnate în scris.* În grădiniță, chestionarul poate fi gândit și administrat atât copiilor, și în acest caz ele sunt de preferință orale, cât și părinților, atunci când este necesară obținerea unor date privind opiniile, preferințele, interesele, atitudinile, cunoștințele acestora în legătură cu preșcolarii și activitatea instituției.

Construirea chestionarelor este o activitate ce presupune o oarecare pregătire specială sau cel puțin cunoașterea unor caracteristici de detaliu ale acestora. Vom puncta câteva din acestea, fără a insista însă prea mult asupra lor:

- calitatea chestionarului este dată nu doar de relevanța fiecărui item în parte, ci și de felul în care sunt armonizați aceștia în structura chestionarului;
- pentru relevanța răspunsurilor, chestionarul trebuie să cuprindă mai multe tipuri de întrebări: a) întrebări introductive (de contact), care sunt de obicei deschise; b) întrebări tranzitorii, care fac trecerea de la o temă la alta; c) întrebări filtru, destinate să verifice calitatea răspunsurilor date; d) întrebări de tip „de ce", care solicită informații suplimentare, explicații; e) întrebări pro-contra, f) întrebări de control, care verifică fidelitatea răspunsurilor; g) întrebări de identificare a persoanei;
- ordinea așezării itemilor în chestionar trebuie să fie psihologică și nu logică;
- itemii trebuie grupați pe teme (desigur, doar ca și concepție, nu și în ordinea lor în chestionar). Dacă un chestionar are mai multe teme, devine o baterie;

· în special pentru grădiniță, chestionarele nu trebuie să fie prea lungi și trebuie prezentate într-o manieră cât mai asemănătoare cu jocul.

Testele și probele psihologice

Testul psihologic este un instrument de investigație a psihicului structurat sub forma unei probe **standardizate** din punctul de vedere al conținutului (sarcini identice pentru toți subiecții), al condițiilor de aplicare (instructajul) și al modalităților de apreciere a rezultatelor (etalonul), instrument folosit în aprecierea caracteristicilor unei anumite variabile. Standardizarea probelor presupune acțiuni de mare amploare și răspundere științifică și profesională. De asemenea, aplicarea lor presupune respectarea unor rigori legate de crearea unei anumite relații cu subiectul testat, a unui anumit context de investigație și realizarea unui instructaj precis, ceea ce face ca folosirea testelor să nu fie la îndemâna educatoarelor, decât dacă ele au primit o instruire specială în acest sens.

Iată câteva teste standardizate aplicabile la vârsta preșcolară (după Mitrofan, 1997):

· testele de inteligență WIPSI-R (scala Wechsler pentru copiii preșcolari și școlari mici), Testul Standford–Binet, Scalele McCarty, Bateria Kaufman.

· teste pentru evidențiere a achizițiilor în planul dezvoltării: teste tip screening: Testul Denver, Testul Miller, Inventarul Battelle și probe de măsurare a dezvoltării: Scalele de dezvoltare Gesell, Inventarul Brigance pentru dezvoltarea timpurie.

Literatura de specialitate oferă și probe psihologice **nestandardizate** care le sunt foarte utile cadrelor didactice interesate în cunoașterea obiectivă a profilului psihologic al copiilor. Vom prezenta la finalul lucrării (anexa 1) o serie de astfel de probe pentru cunoașterea nivelului de dezvoltare psihomotrică a copiilor preșcolari, ale căror rezultate pot fi un punct de pornire pentru dezvoltarea curriculară și tratarea diferențiată a acestora în activitatea educațională din grădiniță.

2.4.3. Metode și tehnici de organizare a informației

Fișa de caracterizare psihopedagogică

Fișa psihopedagogică este un instrument util de sinteză și organizare a informațiilor privind profilul psihologic, medical, familial al copilului, date obținute pe parcursul investigațiilor complexe, prin intermediul mai multor metode de studiu. Informația inserată într-o fișă se referă, pe de-o parte, la aspecte variate și complexe ale personalității, iar pe de altă parte, la factorii care au intervenit în procesul de dezvoltare a copilului. Aceasta presupune a) înregistrarea *caracteristicilor fizice, fiziologice, psihologice, culturale, educative* ce țin de persoana studiată, distingerea între ceea ce este pozitiv și negativ, ceea ce este realizat și ceea ce impune acțiuni de consolidare, activare; b) sistematizarea informațiilor referitoare la *factorii externi* ce au influențat evoluția copilului: familie, grădiniță, grupul social reprezentativ și c) *punerea în relație a celor două categorii de informație* pentru extragerea cauzalităților, determinărilor, explicațiilor și argumentelor, lucru ce va facilita cunoașterea obiectivă a copilului, prefigurarea liniilor de evoluție și stabilirea unei conduite educaționale adecvate. Sistematizarea datelor trebuie să meargă în direcția reliefării elementelor caracteristice (diferențiale) și a dominantelor de personalitate, mediu de viață și activitate, pregătire a copilului caracterizat. Vom oferi la sfârșitul capitolului un exemplu de fișă de caracterizare psihopedagogică a copilului preșcolar mare, care poate fi un punct de pornire pentru educatoare, în alcătuirea propriei variante de fișă de caracterizare.

Dosarul individual

Dosarul psihologic individual reprezintă un ansamblu organizat de documente care caracterizează o individualitate. El conține informații referitoare la starea medicală, psihologică, socială, educațională a unei persoane, date înregistrate în timp și acumulate, fie pe fișe special alcătuite, fie prin documentele originale de investigație (protocoale ale probelor

administrate, fişe de caracterizare psihopedagogică, produse ale activităţii). Avantajul alcătuirii acestor mape cu date reprezentative este faptul că documentele cuprinse aici sunt accesibile oricând cadrului didactic, aceasta permiţând analize longitudinale, monitorizarea progresului copiilor, identificarea datelor cu adevărat relevante pentru personalitatea studiată, prin interpretarea diferită a informaţiilor obţinute în contexte speciale (ex.: situaţii de oboseală, boală temporară, încetiniri sau salturi în dezvoltare). Alcătuirea dosarelor individuale este cu atât mai importantă în perioada preşcolară, o vârstă de creştere în care dinamica evoluţiei psihofizice este maximă.

În loc de concluzie dorim să arătăm că, deşi alcătuirea fişelor de caracterizare psihopedagogică şi a dosarelor individuale este văzută de unii educatori ca o „risipă de hârtie", aceste documente de sinteză pot fi foarte utile, dacă sunt alcătuite cu responsabilitate şi se face referire la ele ori de câte ori este necesar. Desigur aceasta presupune un efort suplimentar din partea cadrelor didactice, dar în acelaşi timp, asigură un supliment de profesionalism în intervenţia educaţională.

Fişă psihopedagogică
(adaptată după Alexandru, J., Herseni, I., 1992)

Grădiniţa_____
Numele şi prenumele copilului_____
Grupa_____

I. Date generale despre copil şi familia sa

1. Date biografice despre copil:
a) Data şi locul naşterii_____
b) Adresa_____
2. Date medicale: (se completează din fişa medicală):
a) Antecedente patologice_____
b) Evoluţia psiho-fizică_____

3. Date despre familia copilului:
(se subliniază răspunsul corespunzător şi se descrie structura familiei)
Structura familiei: **tata, mama, fraţi ( ), surori ( ), bunici şi alte rude cu care locuieşte copilul**_____
Profesiunea părinţilor:
tata_____
mama_____
Condiţii de locuit:
(se apreciază în urma vizitei acasă la copil, subliniindu-se răspunsul corespunzător)
- foarte bune
- bune
- satisfăcătoare
- nesatisfăcătoare

Comentarii_____
_____
Climatul educativ în familie:
(se subliniază răspunsul corespunzător)
-relaţii interfamiliale: favorabile, nefavorabile
-relaţii intrafamiliale: organizate, dezorganizate, favorabile, defavorabile
- cine se ocupă în mod special de copil: mama, tata, bunicii, alte persoane_____
-comportamentul educaţional al părinţilor faţă de copii: corect, incorect[1]

Aspecte semnficative (privind atitudinea părinţilor faţă de copil: autoritarism, protecţie exagerată, neimplicare, nerăbdare, nervozitate, empatie, căldură afectivă, acceptare necondiţionată a copilului etc.)
_____
_____
_____

[1] Comportamentul corect se referă la unitatea cerinţelor educative, raportul firesc dintre greşeli şi natura sancţiunii, sarcini precise ale copilului, regimul afectiv normal; comportamentul incorect se referă la atitudinea inconsecventă a părinţilor faţă de copii, răsfăţ, discriminare afectivă între copiii fraţi, lipsa unui program etc

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

Comportarea copilului în familie: [2]
foarte bună, bună, satisfăcătoare, nesatisfăcătoare
Aspecte ale activității copilului în familie:
(se subliniază și se completează activitățile)
activități de joc_____
activități intelectuale_____
activități artistice_____
activități practice-gospodărești_____
activități sport-ive_____

II. Activitatea copilului în grădiniță și în afara grădiniței

1. Rezultatele obținute de copil în cadrul categoriilor de activități structurate în conținutul învățământului preșcolar. (se apreciază cu unul din următoarele calificative: foarte bine, bine, satisfăcător, nesatisfăcător):

- Dezvoltarea vorbirii_____
- Activități și jocuri matematice_____
- Cunoștințe despre mediul înconjurător_____
- Exerciții grafice_____
- Educație fizică_____
- Activități artistico-plastice_____
- Activități practice_____
- Educație muzicală_____
- Jocuri și alte activități la alegere_____

2. Jocuri preferate de copil:

- Jocuri de creație cu subiecte și roluri ☐
- Jocuri de construcție ☐
- Jocuri logico-matematice ☐
- Jocuri de mișcare și cu caracter sportiv ☐

(se bifează răspunsul adecvat)

[2] Se apreciază efectul influențelor educaționale: adresarea politicoasă, atitudinea față de părinți, bunici, spiritul de ordine etc.

EDUCATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

3. Conduita copilului în grădiniță:
- și-a însușit deprinderile de comportare civilizată, le aplică în relațiile cu copiii și adulții •
- și-a însușit deprinderile de comportare civilizată, dar le aplică numai în relațiile cu adulții •
- conduita nu este constantă •
- nu și-a însușit deprinderi de comportare civilizată•

(se bifează răspunsul adecvat)

4. Concordanța între comportamentul copilului în familie și în grădiniță:
- există concordanță •
- nu există concordanță •
- anumite aspecte diferă • .Se menționează_____

(se bifează răspunsul adecvat)

5. Modul de îndeplinire a sarcinilor:
- îndeplinește sarcinile întotdeauna. •
- îndeplinește sarcinile uneori (sarcinile preferate) •
- îndeplinește sarcinile dacă se insistă. •
- refuză ocazional îndelpinirea sarcinilor.• Se menționează cauzele_
- refuză îndeplinirea sarcinilor. •

(se bifează răspunsul adecvat)

6. Adaptarea la grădiniță
- adaptare foarte bună •
- adaptare bună •
- adaptare intermitent tensionată •
- adaptare continuu tensionată •
- adaptare dificilă •
- inadaptare[3] •

(se bifează răspunsul adecvat)

7. Rolul pe care îl îndeplinește în grupul de joc:
- preferă rolul de conducător •
- preferă să fie condus •

---

[3] Nivelele de adaptare la grădiniță au fost preluate din studiul "Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții", Emil Verza, Ursula Șchiopu, EDP, București

- trece cu uşurinţă de la un rol la altul •
(se bifează răspunsul adecvat)

III. Caracteristici ale persoanei

1.Motricitate
(se subliniază răspunsul adecvat)
- Controlul şi coordonarea mişcărilor: foarte bine, bine, slab
- Ritmul mişcărilor: -rapid, mediu, lent

2.Capacităţi cognitive:
(se subliniază răspunsul adecvat)
a) Percepţia:
- Perceperea formei: foarte bună, bună, slabă
- Perceperea mărimii:foarte bună, bună, slabă
- Orientarea în spaţiu:foarte bună, bună, slabă
- Orientarea în timp: foarte bună, bună, slabă
- Spirit de observaţie: foarte bun, bun, slab

b) Atenţia:
Stabilitatea atenţiei în activităţile organizate de educatoare:
- pe tot parcursul activităţii
- în anumite momente ale activităţii (depinde de: _____)

Stabilitatea atenţiei în joc:
- în jocul individual
- în jocul cu grupuri mici de copii

Concentrarea atenţiei exprimată în rezistenţa la factorii perturbatori care apar în timpul activităţilor:
- activităţi comune cu întreaga grupă: foarte bună, bună, slabă
- activităţi la libera alegere: foarte bună, bună, slabă

Distribuţia atenţiei în diferite forme de activitate ale copilului: foarte bună, bună, slabă

c) Memoria:
- Viteza de memorare a cunoştinţelor: rapidă, medie, lentă
- Durata păstrării cunoştinţelor: lungă, medie, scurtă
- Acurateţea reproducerii cunoştinţelor: fidelă, creatoare, rigidă, cu dificultăţi

d) Imaginația:

Imaginația reproductivă manifestată în :
activități intelectuale, activități artistice, joc
Imaginația creatoare manifestată în :
activități intelectuale, activități artistice, joc

e) Gândirea:

Capacitatea de a utiliza operațiile gândirii:
(se apreciază cu unul din calificativele: foarte bună, bună, slabă)

- **Analiza**_____
- **Sinteza**_____
- **Comparația**_____
- **Generalizarea**_____
- **Clasificarea**_____
- **Serierea și ordonarea** _____

f) Limbajul:

- Volumul vocabularului: bogat, mediu, sărac
- Forma de limbaj care predomină:
  Concret situativ ☐
  Contextual ☐
  Monologat ☐
  Dialogat ☐
- Limbajul folosit de copil în activitățile organizate de educatoare și în jocurile și activitățile la alegere este:
  Fonetic_____
  Lexical-semantic_____
  Gramatical_____

(se apreciază cu unul din calificativele: corect, incorect)

- Limbajul general:
  Coerent, incoerent
  Expresiv, inexpresiv

(se subliniază răspunsul adecvat)

- Construcția ideilor în cadrul comunicării cu adulții și între copii:
  exprimare bogată în idei ☐
  exprimare săracă în idei ☐

BUCHAREST UNIVERSITY LIBRARY

3. Trăsături temperamentale dobândite
- *Mobilitate psihică:* rapid, mediu, lent
- *Stabilitatea conduitei, echilibrul:* stabil, instabil
- *Intensitatea reacțiilor:* reținut, exploziv
- *Rezistența la dificultăți:* rezistă la solicitări, obosește ușor

4. Trăsături de caracter:
Sociabilitate, capacitate de comunicare, spirit de prietenie, sinceritate, respect față de adulți, politețe, sârguință, spirit de ordine, hărnicie, respect pentru muncă, corectitudine, independență, spirit de inițiativă, disciplină, perseverență, neglijență, dezordine, modestie, stăpânire de sine, încredere în puterile proprii, curaj, îngâmfare, lăudăroșenie, neîncredere în sine, timiditate, nehotărâre, nesiguranță, egoism.
(se subliniază răspunsul adecvat)

5. Dezvoltarea sinelui:
- Conceptul de sine: cunoaște și poate menționa caracteristici ale propriei persoane: nume, adresă, compoziția familiei, locul și rolul său în familie, preferințe personale, cmpetențe proprii
etc._____
- Aprecierea de sine: ridicată, scăzută
Atribuirea succesului: lui personal, celorlalți
Atribuirea eșecului: lui personal, celorlalți
(se subliniază răspunsul adecvat)
- Prezentarea de sine:
- Manifestă atenție pentru propriul comortament: da, nu, în anumite situații(_____)
- Își nuanțează comportamentul în funcție de situație: da, nu, în anumite situații(_____)

IV. Concluzii

1. Aprecieri generale în legătură cu nivelul dezvoltării copilului și/sau cu pregătirea lui pentru școală_____

BUAP UNIVERSITY LIBRARY

2. Sugestii pentru activitatea viitoare cu copilul

Data întocmirii

Cadru didactic

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 3

Grădinița de copii - istoric și actualitate

3.1. Specificul educației în grădinița de copii

Grădinița de copii reprezintă instituția menită să ocrotească și să facă educația copiilor aflați la vârsta copilăriei mijlocii (3-6/7 ani). Termenul de „grădiniță" ca instituție educativă pentru copiii preșcolari ne evocă expresia plastică a neofreudistului E. Pfister care susținea că „educația este un proces de grădinărit psihosocial".

Numită de-a lungul timpului "casa jocurilor"(Vittorino da Feltre), „grădină de copii" (F. Froebel), „casa copiilor"(M. Montessori), „școală de copii mici"(Legea pentru învățământul primar și primar-normal, 1924), instituția de învățământ preșcolar, numită din 1956 încoace „grădiniță de copii", reprezintă primul segment al sistemului de învățământ care își propune în mod explicit finalități educaționale pentru activitățile pe care le organizează și desfășoară. Ea își asumă astfel o responsabilitate majoră ca, alături de familie, să asigure condițiile unei dezvoltări normale pe toate planurile a copiilor preșcolari, contribuind astfel la valorificarea potențialului fizic și psihic al fiecăruia și fundamentând evoluția viitoare școlară și socială a acestora.

Grădinița reprezintă pentru cei mai mulți copii prima experiență de viață în afara familiei, într-un spațiu social lărgit. Mediul educațional bogat în stimuli care invită la investigație și acțiune, experiențele de învățare diverse, câmpul relațional cu caracteristici variate, toate acestea contribuie la inițierea unor procese complexe de dezvoltare și maturizare în sensul socializării, dar și al definirii treptate a personalității.

Grădiniței i-au fost atribuite roluri variate, de la protejarea copiilor provenind din medii socioculturale defavorizate, până la statutul de adevărată „preșcoală" pe care îl are această instituție azi, când finalitatea

declarată a celor două nivele de instruire şi formare ale grădiniţei este pregătirea pentru integrarea socială, respectiv şcolară. Asumarea acestui rol complex nu poate fi făcută desigur decât în condiţiile optimizării permanente a calităţii programelor de instruire şi formare oferite şi racordării la elementele de noutate apărute pe plan internaţional, ce se dovedesc eficiente.

Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI arăta în 1996 că „educaţia copiilor de vârstă preşcolară este încă extrem de puţin dezvoltată" (Delors, J., coord., 2000, pag.100), şi că în cele mai multe ţări de pe glob, chiar şi în ţările dezvoltate, ea reclamă schimbări şi inovaţii esenţiale. Aceasta în condiţiile în care documentele oficiale recunosc importanţa pe care o reprezintă educaţia copiilor la vârstele timpurii pentru evoluţia indivizilor pe parcursul întregii vieţi: Învăţământul elementar (3-12 ani – n.n.) este un „paşaport pentru viaţă" esenţial, întrucât permite fiinţelor umane să decidă ce vor să facă, ce rol să-şi asume în construirea viitorului colectivităţii şi, în acelaşi timp, să înveţe în continuare"(ibidem, pag. 95). **Argumentele** care susţin această recunoaştere unanimă sunt multiple, iar unele dintre ele sunt decrise şi în raportul mai sus amintit. Vom oferi o prezentare sistematică a acestora şi dorim ca ea să fie o pledoarie pentru ideea utilităţii educaţiei la vârste timpurii.

Argumente privind finalităţile ţintite de programele de educaţie preşcolară:

Socializarea:

- Copilul este cuprins într-un grup de co-vârstnici cu care împarte realizările şi nereuşitele unei activităţi colective.
- Dobândeşte competenţe de relaţionare cu ceilalţi şi are ocazia exersării şi eficientizării lor (învaţă şi exersează diverse modele de relaţionare, cu regulile şi limitele aferente lor).
- În relaţia cu co-vârstnicii şi adultii, alţii decât părinţii, îşi dezvoltă şi performează un comportament de prezentare şi afirmare de sine, descoperindu-şi prin comparaţie capacităţile şi limitele.

➢ Câştigă în autonomia acţiunilor: de autoservire: (învaţă să mănânce, să se îmbrace, încalţe, să îşi aşeze hainele în dulap, să se ceară şi să meargă la baie etc.), de decizie şi asumare a responsabilităţilor (învaţă că este responsabil de propriul comportament, cuvânt, atitudine), de punere în practică a iniţiativelor (decide împreună cu partenerii de acţiune asupra subiectului, finalităţii, modalităţii de punere în practică a acestora), de control al comportamentului propriu.

Dezvoltarea personalităţii:

➢ Este integrat în programe ce vizează descoperirea şi dezvoltarea potenţialului intelectual, afectiv, psiho-motric.

➢ Este solicitat în diverse tipuri de activităţi care conduc la dobândirea de timpuriu a unor abilităţi psihomotrice care prin varietatea lor vor determina „multiplicarea inteligenţei"[4].

➢ Are numeroase prilejuri de a vorbi, ceea ce contribuie la dezvoltarea accelerată a abilităţilor lingvistice şi de comunicare.

➢ Este pus în contexte care îi cer exercitarea unor roluri variate, ceea ce contribuie la achiziţia de cunoştinţe, competenţe, modele de comportament aferente rolurilor preluate.

Argumente privind specificul mediului educaţional al grădiniţei:

➢ Mediul grădiniţei este mai formalizat decât cel familial, el creând o tranziţie necesară către mediul şcolar, mult mai normativ şi mai exigent.

➢ Copilul cuprins în mediul grădiniţei se poate manifesta liber în siguranţa şi securitatea dată de prezenţa şi supravegherea educatoarei.

➢ Mediul grădiniţei este unul educogen prin prezenţa unei varietăţi de stimuli vizuali şi auditivi, ce pot fi uşor accesaţi şi manipulaţi de copii.

➢ Mediul grădiniţei este tolerant. Aşa-numita dezvoltare normală este privită într-un sens mult mai larg aici decât mai târziu, în şcoală. Aceasta permite integrarea copiilor cu diverse grade de

[4] G. Doman a înfiinţat „Institutul pentru realizarea potenţialului uman" unde prin activităţi de stimulare şi antrenare a aptitudinilor copiilor cu cu handicap neuromotor, a obţinut rezultate remarcabile în formarea la aceştia a unor deprinderi culturale (citit, învăţarea unor limbi străine, cântatul la instrumente muzicale etc.), amplificând comportamentul inteligent al acestora

rămânere în urmă în dezvoltare. În plus, copiii preşcolari au ei înşişi o capacitate crescută de acceptare, apreciere şi integrare a celor care sunt „diferiţi".

Argumente privind specificul programului educaţional al grădiniţei de copii:

➢ Documentele curriculare care ghidează activitatea instructiv-educativă în grădiniţă (planurile cadru, programa analitică) descriu curriculum-ul în termeni generali, ai finalităţilor, fără constrângeri legate de o tematică impusă, ceea ce permite structurarea lui conform nevoilor de cunoaştere, a intereselor, înclinaţiilor, particularităţilor de dezvoltare a copiilor.

➢ Caracterul neacademic al acestor cunoştinţe şi absenţa unor examinări riguroase permit integrarea treptată a copilului în sarcinile de învăţare formulate.

➢ Propunătorii de activităţi instructiv-educative din grădiniţă tind să se centreze mai degrabă pe *procesul* de învăţare, decât pe *produsul* învăţării, sunt mai degrabă interesaţi de crearea unui mediu stimulant prin prezenţa unor materiale didactice interesante, decât de realizarea de fişe de lucru sau examinare cât mai eficiente.

➢ Metodologia specifică activităţii didactice din grădiniţă este adaptată pe de-o parte înclinaţiei native spre joc proprii preşcolarilor, iar pe de altă parte, diverselor manifestări ale dezvoltării psihofizice atât de rapide la această vârstă.

➢ Grădiniţa face trecerea de la informal la formal, orientând în sensul dezvoltării manifestările şi activităţile tipice copilăriei (jocul).

➢ Programul zilnic uşor structurat al grădiniţei, cu activităţi comune asemănătoare lecţiilor şcolare, cu reguli şi cerinţe formulate clar, îi va facilita copilului preşcolar integrarea cu succes în activitatea şcolară viitoare.

Argumente privind beneficiile pe termen lung ale frecventării grădiniţei:

Cercetări recente (Delors, J., 2000, Bellamy, C., 2000 ş.a.) dovedesc faptul că intervenţia educaţională la vârste timpurii determină achiziţii cruciale în multe din laturile psihicului infantil, cu consecinţe importante pentru întreagaevoluţie viitoare a copilului. Astfel:

➢ copii care au beneficiat de o educație începută de timpuriu se simt mai atrași de școală, iar probabilitatea abandonului școlar prematur este mult redusă;

➢ școlarizarea timpurie contribuie la egalizarea șanselor, ajutându-i pe copiii cu risc pentru manifestarea unor întârzieri în dezvoltare (copii provenind dintr-un mediu social sau cultural defavorizat, copii cu o zestre biologică tarată, copii din familii de imigranți sau aparținând unor grupuri culturale și lingvistice minoritare etc.) să depășească handicapul inițial;

Cât de importantă este activitatea organizată cu copiii preșcolari pentru dezvoltarea armonioasă a personalității acestora încearcă să ne convingă și Robert Flughum: „Cel mai mult din ceea ce a fost nevoie să știu despre cum să trăiesc, cum să fac, cum să fiu, am învățat în grădiniță".

Argumentând importanța intervenției educaționale precoce organizate și desfășurate în grădiniță, nu negăm rolul sensibil egal al familiei în educarea preșcolarilor. Vom analiza pe parcursul lucrării felul în care acest rol trebuie integrat în ansamblul influențelor organizate ale grădiniței.

3.2. Caracteristici ale procesului educațional din grădinița de copii

Argumentele mai sus listate se constituie în tot atâtea **trăsături definitorii** ale activității instructiv-educative organizate în grădiniță. Sintetic, ele pot fi contrase în câteva caracteristici esențiale, care pot fi deduse și din documentele curriculare care ghidează activitatea în grădiniță și care descriu tendințele de evoluție și reformă în învățământul preșcolar:

· Programele de educație preșcolară sunt *structurate flexibil*, permițând abordări dinamice, diferențiate, adaptabile schimbărilor ce se produc în evoluția copiilor prin trecerea de la o etapă de vârstă la alta;

· Educația preșcolară este *multidimensională*, ea vizând atât obiective ale *instruirii* (cu accent pe transmiterea unui *ansamblu de cunoștințe* fundamentale despre mediul apropiat copilului și a unui *set de deprinderi* instrumentale, de autoservire etc.), cât și finalități ale *formării*, modelării personalității în toate compartimentele sale definitorii;

- Educaţia preşcolară respectă principiile „adaptării şcolii la nevoile elevilor", prin acomodarea unei diversităţi de nivele şi particularităţi de dezvoltare într-un mediu educaţional stimulant, centrat pe valorizarea disponibilităţilor şi nevoilor concrete ale copiilor.
- Grădiniţa reuşeşte să realizeze armonizarea între esenţa educaţiei formale şi ceea ce este definitoriu pentru educaţia informală. Grădiniţa este formală ca structură instituţională, dar informală ca stil (spontan, familiar, flexibil, personalizat).

Deşi aparent fără relevanţă practică, cunoaşterea de către educatori a acestor caracteristici este de natură să contribuie la eficientizarea acţiunii educative concrete. Ele se pot constitui în repere pentru elaborarea unor strategii de lucru unitare şi coerente, adaptate vârstei şi contextului particular, orientate spre atingerea unor finalităţi explicite.

3.3. Tipuri de instituţii preşcolare

În structura sistemului de învăţământ, pentru instruirea şi formarea preşcolarilor este prevăzută funcţionarea instituţiilor specializate care pot fi de stat şi particulare (O.M. nr. 4464/07.09.2000,Partea II art. 17), ambele funcţionând în conformitate cu prevederile Legii Învăţământului, nr. 85/1995, cu completările ulterioare pentru învăţământul privat, aduse de Regulamentul Învăţământului particular şi fiind înfiinţate de sau cu acordul inspectoratelor şcolare judeţene, la iniţiativă proprie sau la solicitarea unor persoane juridice sau fizice (părinţi, agenţi economici etc.).

Formele de organizare a învăţământului preşcolar de masă, aprobate în Regulamentul de organizare şi funcţionare a învăţământului preşcolar (Partea II, Art.22), sunt:

- Grădiniţe cu program normal (5 ore pe zi), care asigură educaţia şi pregătirea corespunzătoare a copiilor pentru şcoală şi viaţa socială;
- Grădiniţe cu program prelungit (10 ore pe zi), care asigură educaţia şi pregătirea corespunzătoare a copiilor pentru şcoală şi viaţa socială, precum şi protecţia socială a acestora (hrană, supraveghere şi odihnă),

- Grădinițe cu program săptămânal, care asigură educația și pregătirea corespunzătoare a copiilor pentru școală și viața socială, precum și protecția, hrana, supravegherea și odihna acestora pe durata unei săptămâni.

În ceea ce privește învățământul special, regulamentul prevede organizarea **grădinițelor speciale**, unde copiilor cu cerințe educaționale speciale le este asigurată asistența din partea unor specialiști: defectologi, logopezi, kinetoterapeuți, psihologi, pedagogi. Aceste grădinițe au de obicei program prelungit sau săptămânal. Pentru educarea și asistența complexă a copiilor provenind din medii familiale defavorizate funcționează **casele de copii preșcolari.**

Fiecare din aceste categorii de instituții de educație preșcolară pot lua în practică forme și configurații variate, cele mai multe din acestea prevăzute în documentele ce reglementează funcționarea grădiniței. Astfel, în general, în grădiniță gruparea copiilor în grupele: mică, mijlocie, mare și pregătitoare se face după criteriul vârstei sau după nivelul de dezvoltare globală al acestora. Totuși, în situații speciale, regulamentul permite înființarea de grupe combinate, cuprinzând copii de niveluri diferite de vârstă și dezvoltare. De asemenea, cu respectarea prevederilor în vigoare, pot fi înființate grupe cu profil artistic, sportiv, de limbi moderne etc. și grupe integrate, cuprinzând copii cu cerințe educative speciale.

Sunt, de asemenea, frecvente situațiile în care aceeași instituție de educație preșcolară integrează secții cu programe diferite (normal și prelungit, prelungit și săptămânal etc.) sau în care grădinițele funcționează împreună cu alte unități de învățământ: creșa sau școala, și aceste situații fiind acceptate legal.

Varietatea evidentă a posibilităților de organizare a învățământului preșcolar este o condiție absolut necesară în vederea facilitării accesului la educația timpurie a unei cât mai mari diversități de copii și pentru crearea posibilității de a adapta tipurile de finalități specifice grădiniței particularităților și trebuințelor individuale și de grup ale preșcolarilor.

3.4. Regimul zilnic în grădinița de copii – valențe formative

Grădinița de copii trebuie să reprezinte pentru copilul preşcolar un spațiu în care acesta să se simtă în siguranță. Atmosfera în care preşcolarul se simte protejat este dată, în primul rând, de o bună organizare a zilei petrecute în grădiniță, pe baza unui regim zilnic stabilit în conformitate cu principiile igienei şi cu recomandările psihologiei dezvoltării, în armonie cu ritmul zilnic de activitate deja deprins de copil în familie.

Regimul zilnic al grădiniței precizează timpul, modul şi succesiunea momentelor principale ale vieții şi activității copilului preşcolar.

În regimul de zi al grădiniței se disting câteva etape principale, ce primesc o anumită succesiune sau caracteristici particulare în funcție de tipul grădiniței:

- primirea copiilor
- spălarea
- masa
- activitățile şi jocurile libere
- activitățile comune
- somnul
- plecarea copiilor

Regimul zilnic constituie un stereotip dinamic, adică un lanț de acțiuni care prin repetare ajung să se condiționeze reciproc, activitatea precedentă fiind un semnal pentru cea următoare şi pregătind organismul pentru efectuarea acelei activități. În aceste condiții, trecerea de la o activitate la alta, de la un moment la altul al regimului se face fără un efort deosebit (Ozunu, D., 2000, pag. 17). Reiese de aici avantajul regimului zilnic al activității din grădiniță ca un factor de stabilitate, permanență ce îi asigură copilului sentimentul de securitate emoțională atât de necesar. În plus, organizarea riguroasă a perioadei din zi petrecute în grădiniță obişnuieşte copilul cu o viață ordonată, asigură exersarea capacității de implicare a copiilor, facilitează formarea de deprinderi şi obişnuințe legate de activitățile importante ale zilei, înlesneşte elaborarea unui stil rațional de viață şi activitate pentru viitorul şcolar.

Din cauza regularității și predictibilității activităților cuprinse în regimul zilnic, există riscul ca ele să fie parcurse automat, fără prea multă preocupare din partea copiilor sau educatoarei privind detaliile acțiunii sau calitatea îndeplinirii ei. Desigur, un anumit grad de automatism există în parcurgerea unei rutine zilnice, însă acesta trebuie să fie limitat la anumite acțiuni de tipul deprinderilor, care sunt integrate în activități conștiente. Aceste activități pot fi creditate de către educatoare cu finalități de natură formativă, moment în care ele devin activități de învățare. Posibilitățile sunt numeroase, identificarea lor ținând doar de creativitatea, prezența de spirit și măiestria educatoarei.

Oferim în continuare câteva sugestii metodice pentru fiecare din momentele regimului zilnic:

- **Sosirea copiilor** trebuie să aibă loc într-o atmosferă plăcută, care să-i ajute pe micuți să se despartă ușor de însoțitori și să se integreze repede în activitatea grupei. Se insistă acum asupra momentului de salut, iar copilul va fi încurajat să se descurce cu dezbrăcatul și aranjarea hainelor în locul special amenajat. Indicarea locului unde trebuie depozitate hainele și pantofii de stradă, cu ajutorul unor etichete cu simboluri, este pentru copii un prilej de decodare a acestor simboluri pentru identificarea dulăpiorului sau scăunelului propriu.
- **Spălarea pe mâini** îi oferă educatoarei ocazia de a formula mici probleme: numărul baloanelor de săpun, unde merge apa care curge de la robinet, ce se întâmplă când tragi apa la toaletă, sau de a discuta pe teme precum: anatomia mâinii, de ce nu se văd microbii etc.
- **Masa.** Momentul așezării mesei poate deveni o lecție de matematică care să implice corespondența unu la unu, compararea numărului de copii cu numărul de farfurii, tacâmuri disponibile sau estimarea cantității de mâncare necesare pentru ca fiecare copil să aibă o porție.
- **Activitățile și jocurile libere.** Acest tip de activități favorizează interacțiunea socială, permite exersarea capacității de luare a deciziilor și de asumare a responsabilităților și contribuie la sporirea autonomiei în acțiune a copiilor.

- **Somnul.** Pregătirea pentru somnul de după-masă este un prilej de formulare a unor probleme de geometrie: cum aşezăm saltelutele pentru somn, astfel încât să încapă toate în spaţiul destinat, de câte saltelute mai avem nevoie pentru ca fiecare copil să aibă un loc etc.
- **Plecarea copiilor** poate constitui un prilej de discuţie despre timp: cât am stat la grădiniţă, cât timp mai este după ce mergem acasă până când trebuie să ne culcăm, ce putem face în acest timp etc.

3.5. Perspective istorice şi alternative educaţionale în învăţământul preşcolar

Procesul de educare a copiilor de vârste mici a cunoscut schimbări dramatice pe parcursul ultimelor două milenii, de la începuturile sale, fundamentate profund în concepţia filosofică a vremii, la diversele experienţe alternative a căror contribuţie este şi azi valorizată şi până la consolidarea educaţiei preşcolare ca un segment esenţial al sistemului de învăţământ. Importanţa educaţiei preşcolare este recunoscută şi subliniată pe parcursul fiecărei epoci istorice, fiind frecvent invocate plasticitatea psihofizică specifică vârstei, dar şi importanţa socializării timpurii şi a experienţelor de învăţare dirijată pentru formarea ulterioară ca membru al societăţii. Astfel, ideea educării copiilor încă de la vârsta de 3 ani în instituţii specializate apare la Platon, care în lucrarea sa „Republica" susţine necesitatea plasării timpurii a copiilor în şcoli publice. Prin instruire şi educaţie, acestea vor contribui la valorizarea la maximum a potenţialului nativ al copiilor. Platon propune pregătirea unor specialişti în educaţia timpurie care să fie capabili să pună în practică ideile filosofice ce ghidează procesul de educaţie, în vederea formării viitorilor cetăţeni ai unei societăţi perfecte.

O perspectivă contrară asupra educării preşcolarilor ne oferă Comenius care, în lucrarea „Informatorul şcolii materne" publicată în 1628, propune educarea copiilor până la 6 ani în familie (Roopnarine, JH.L., Johnson, J., 1987). Familia este considerată de pedagogul ceh drept sursa principală de educaţie, iar rolul părinţilor

este asemuit cu cel al unui grădinar care neobosit îngrijeşte tinerele lăstare. Această ultimă concepţie descrie perspectiva dominantă în istoria pedagogiei asupra educaţiei preşcolare. În mod tradiţional, iniţiativele de educare a preşcolarilor sunt gândite ca fiind complementare educaţiei pe care copiii o primesc acasă, însă în istoria recentă este evidentă tendinţa de reîntoarcere la ideea educaţiei instituţionalizate a preşcolarilor, în vederea dobândirii de către copii a unor competenţe sociale şi academice de bază.

Vom face în continuare o prezentare succintă a câtorva concepţii şi experienţe istorice de educaţie preşcolară, pentru a ilustra evoluţia de la formare preponderent casnică, fundamentată însă de o anumită filosofie, la educaţia sistematică şi organizată instituţional.

3.5.1. J. J. Rousseau şi şcoala naturii

Jean Jacques Rousseau (1712 -1778) este frecvent numit părintele educaţiei timpurii, în special al orientării naturaliste şi progresiviste a acesteia. Concepţia filosofică asupra educaţiei promovată de Rousseau şi decrisă în cartea sa *Emile sau Despre educaţie* (1762) se fundamentează în jurul ideii că fiinţa umană se naşte liberă şi esenţialmente bună, însă contactul cu societatea şi convenţiile sale îi limitează libertatea, obstrucţionându-i dezvoltarea conform tendinţelor sale naturale. Educaţia înseamnă, în viziunea lui J.J. Rousseau, un proces de creştere ce reflectă înclinaţia firească a copiilor către înţelegerea lumii înconjurătoare.

Mediul natural este în concepţia lui Rousseau contextul ideal de educaţie, acesta favorizând împlinirea deplină a potenţialului nativ, intelectual şi moral al copiilor. Rousseau subliniază valenţele formative ale experienţelor nemijlocite, directe pentru dezvoltarea şi maturizarea intelectuală şi socială a copiilor. Astfel, educaţia preşcolară presupune crearea unui echilibru perfect între libertatea dată de lipsa constrângerilor societăţii şi fericirea oferită de descoperirea treptată a realităţii fizice şi sociale şi dobândirea controlului asupra acesteia.

Modalităţile de învăţare care asigură, în viziunea rousseauistă, învăţarea experienţială sunt percepţia senzorială a realităţii şi implicarea

activă, practică în investigarea acesteia. „Dezvoltarea interioară a facultăților și organelor noastre este educația naturii", iar acumularea de experiențe personale privind obiectele din jurul nostru este educația lucrurilor, spune Rousseau, înțelegând că educația are o triplă semnificație: dezvoltarea și autodezoltarea care sunt naturale, cultivarea capacității de a folosi această dezvoltare și dobândirea experiențelor prin influența lucrurilor.

Exprimându-și convingerea că modul de gândire al copiilor diferă de cel al adulților și că impunerea standardelor și valorilor specifice adulților în educația copiilor este profund greșită, Rousseau arată că înțelegerea stadiilor naturale de evoluție a capacităților de gândire și cunoaștere a realității este esențială, ca și întâmpinarea nevoilor specifice fiecărei etape de dezvoltare. Încă din prefața lucrării sale principale, Rousseau formulează un principiu de acțiune educațională în îndemnul: „studiați mai bine elevii, căci desigur, nu-i cunoașteți deloc"(1973, pag. 15). Pedagogia promovată de pedagogul francez este una centrată pe copil și pe principiul intervenției minime din partea adultului în formarea acestuia, intervenție ce trebuie concentrată mai ales începând cu a doua etapă a dezvoltării, când rolul educatorului este acela de a asista competent evoluția copilului și de a înlătura eventualele piedici în dezvoltarea liberă a copilului. Spiritul pedagogiei rousseauiste, care lasă nestânjenită spontaneitatea copiilor și face apel la responsabilitatea educatorilor de a se adapta individualității copiilor în demersurile educaționale, se regăsește pe deplin în recomandările pedagogiei preșcolare actuale.

3.5.2. Friedrich Fröebel și mișcarea pentru educație preșcolară

Friedrich Fröebel (1782-1852) este considerat primul mare teoretician al pedagogiei preșcolare și părintele primelor grădinițe de copii. Discipol a lui Pestalozzi și susținător al unora din ideile salutare ale pedagogiei lui Rousseau, Fröebel este primul care a formulat o teorie a educației preșcolare, dar și o metodologie de implementare a acesteia în practică. Un fervent promotor al educației preșcolare în Germania, Fröebel a deschis în 1837 prima grădiniță de copii în Blankenburg, iar până la moartea sa în 1852, în Germania și Elveția funcționau deja 20 de grădinițe, iar teoria și

practica educației preșcolare promovate de pedagogul german cunoscuseră o largă răspândire în întreaga Europă și pe continentul american.

Multe din concepțiile exprimate de F. Fröebel privind educația copiilor la vârste timpurii sunt și convingerile educatorilor contemporani. De exemplu, Fröebel sublinia importanța exersării simțurilor și a respectului pentru nevoile și drepturile copiilor ca individualități. Spre deosebire de contemporanii săi, Fröebel susținea că jocul este parte integrantă a experiențelor de învățare ale preșcolarilor și modalitatea principală de exprimare spontană a sentimentelor și gândurilor. Ținând cont de tendința înnăscută a copiilor spre activitate și spre investigarea lumii înconjurătoare, Fröebel gândea jocul direcționat ca o modalitate eficientă de întâmpinare a acestor nevoi și de dezvoltare psihofizică a preșcolarilor. Materialele de joc propuse de pedagogul german și numite „daruri" erau corpuri geometrice de diferite materiale și consistențe: sfera, cubul, cilindrul, cubul împărțit în opt cuburi egale etc. Acestora li se adaugă și alte figuri geometrice care constituiau materiale pentru construcțiile pe care copiii le realizau după natură sau imaginație. Fröebel subliniază, de asemenea, rolul formativ al activităților artistico-plastice: modelaj, colaj, pictură, interpretarea și compoziția muzicală. Un rol important este acordat implicării părinților în activitatea de educare a propriilor copii, alături de educatoare. Astfel, Fröebel concepe activități model centrate pe joc, activități pe care să le poată realiza și părinții.

Regimul zilnic al grădiniței fröebeliene nu este foarte diferit de cel actual. Activitățile de instruire din clasă sunt alternate cu cele desfășurate în aer liber, în grădina din jurul clădirii, unde copiii se relaxează, având în același timp șansa de a urmări transformările din natură. Sala de grupă conține un spațiu larg de joc, materialele pentru activități sunt dispuse la îndemâna copiilor.

Fröebel, ca și înaintașul său Rousseau, credea în capacitatea înnăscută a copilului de a învăța, dacă acesta este plasat într-un mediu sănătos și stimulativ. Ideile pedagogice fröebeliene au influențat concepția despre educație a pedagogilor vremii și a succesorilor săi, o parte din acestea constituind încă surse prețioase de inspirație în practica educațională contemporană.

3.5.3. Maria Montessori şi Casa Copiilor

Iniţiativa Mariei Montessori (1870-1952) de reformare a concepţiei şi practicii pedagogice se înscrie ca o contribuţie importantă în curentul pedagogiilor alternative, lansate în prima parte a secolului XX, ca o soluţie pentru „vechea educaţie", calificată drept rigidă şi artificială.

Preocuparea Mariei Montessori pentru educaţia la vârste timpurii îşi are originile în succesul dobândit în activitatea de educare a copiilor cu retard intelectual, prin intermediul unor tehnici de stimulare senzorială. Acest succes i-a permis deschiderea unei „Case a Copiilor", în care aceleaşi tehnici educaţionale au fost aplicate copiilor valizi, însă cu posibilităţi financiare reduse. Studiile realizate aici i-au permis dezvoltarea principiilor teoretice şi a metodologiei de intervenţie educaţională utilizate şi s-au finalizat prin lucrarea *Metoda pedagogiei ştiinţifice aplicată la educaţia copiilor mici în casele copiilor* (1909), lucrare care i-a adus recunoaşterea internaţională. Concepţia sa pedagogică a fost rapid adoptată în numeroase ţări şi primele şcoli montessoriene au apărut nu mult după publicarea cărţii mai sus amintite.

În România, un rol important în orientarea învăţământului preşcolar spre teoria pedagogică a Mariei Montessori l-a avut Izabela Sadoveanu, care timp de trei ani a frecventat Institutul „J.-J. Rousseau" din Geneva, unde s-a familiarizat cu ideile „educaţiei noi" şi cu teoria şi practica montessoriană. În 1915, Izabela Sadoveanu publicase deja două studii în care promova concepţia educaţională montessoriană: *Metoda Montessori* şi *Materialul didactic Montessori*.

Ideile pedagogice montessoriene continuă preocupările lui Frobel şi Rousseau, înscriindu-se în aceeaşi orientare a educării conform naturii. Ele se fundamentează în concepţia Mariei Montessori privind dezvoltarea copilului. Astfel, în viziunea pedagogului italian, evoluţia spre maturitate a copilului are un caracter stadial; fiecare din cele cinci stadii de dezvoltare intelectuală şi emoţională („perioade senzitive") se caracterizează prin manifestarea unei trebuinţe interne. Satisfacerea acestei trebuinţe permite manifestarea alteia, această trecere asigurând dezvoltarea copilului. Primele două stadii de dezvoltare, corespunzătoare vârstei preşcolare, asigură

premisele dezvoltării intelectuale şi a personalităţii. De aici importanţa majoră pe care M. Montessori o acordă educaţiei la vârsta preşcolară.

Ca şi Rousseau, Montessori credea că în copil se manifestă „energii interioare" care, în condiţii adecvate de libertate şi stimulare, îi vor determina propria dezvoltare. Însă, această evoluţie individuală este mijlocită de mediul educaţional organizat de adult. Astfel, în concepţia pedagogului italian, educaţia reprezintă relaţia şi acţiunea comună: adult – copil – mediu, iar „din perspectiva adultului în raport cu copilul educaţia este, mai mult decât orice, un ajutor dat vieţii copilului" (Montessori, M., 1991; p.30). Rolul adultului, în educaţia copilului este descris drept unul limitat la organizarea mediului, un spaţiu din care copilul „absoarbe" ceea ce îi este necesar. „Obiectele şi nu lecţia educatoarei constituie factorul principal; şi fiindcă cel ce utilizează obiectele este copilul, tot el este factorul activ şi nu educatoarea"(Montessori, M., 1977, p. 171). Intervenţia adulţilor, oricât de bine intenţionată ar fi, susţinea Montessori, poate inhiba iniţiativele spontane de explorare şi experimentare ale copiilor. Pedagogul italian sublinia importanţa libertăţii de explorare oferite copiilor ca şi a respectării ritmului individual de evoluţie. Doar o astfel de atitudine permite, în opinia sa, potenţarea creativităţii şi dezvoltarea intelectuală deplină. Pentru aceasta, mediul educaţional: mobilier, jucării, mijloace de activitate, trebuie să fie adecvat dimensiunilor şi capacităţilor fizice ale copiilor şi stimulativ. Materialele didactice trebuie selectate cu grijă, astfel încât ele să nu supraîncarce spaţiul prin numărul lor şi să asigure condiţii de stimulare senzorială şi motorie. Contribuţia Mariei Montessori în acest sens este însemnată, ea confecţionând seturi de materiale didactice care prin formă, dimensiuni, culoare, intensitate, textură, calităţi termice, asperităţi etc. au numeroase posibilităţi de exploatare senzorială. Convingerea autoarei acestor mijloace de învăţare este că materialul, analitic şi abstract, simplifică realitatea, izolează proprietăţile obiective şi se impune atenţiei. Utilizând liber materialele oferite în mediul educativ creat de adult, copiii învaţă să exploreze lumea prin antrenarea tuturor simţurilor.

În ceea ce priveşte metoda montessoriană de învăţare, ea integrează trei etape principale: exersarea senzorială şi motorie, în vederea dobândirii preciziei în acţiunile motrice şi a acurateţii perceptive, realizarea unor exerciţii

a căror sarcină de lucru să ducă la conturarea unei probleme noi, care să devină activitatea de fond a copilului şi activarea, prin asamblare, schematizare, diferenţiere a unei realităţi cu care copilul intră în contact. De exemplu, învăţarea citit-scrisului presupune, conform metodei montessoriene, familiarizarea în etapa iniţială cu forma literelor, prin pipăirea conturului acestora şi exersarea musculaturii mâinii prin desenarea unor figuri geometrice complexe. Ulterior, sunt explorate tactil litere confecţionate din diferite tipuri de hârtie (ex.:glaspapir). În fine, exersarea scrierii se face utilizând litere al căror contur este decupat de copii, pentru a scrie numele unor animale şi obiecte cunoscute.

Atmosfera pe parcursul lecţiilor în Casa copiilor este una de lucru, în care copiii au libertate intelectuală deplină. Însă, în concepţia Mariei Montessori, această libertate nu poate fi atinsă decât prin disciplină, copiii fiind încurajaţi să lucreze în linişte şi individual, fără prea multă interacţiune socială, deşi aceasta nu este interzisă. Materialele sunt limitate ca număr şi specific, ele servind atingerii anumitor finalităţi formative. Această structurare riguroasă a clasei şi lecţiei montessoriene pare să fie principala sursă a criticilor pe care pedagogia Mariei Montessori le-a primit (Kilpatrik, P., 1914, Piaget, J., 1972). Totuşi, susţinătorii concepţiei montessoriene argumentează că lecţiile relativ rigid structurate sunt utilizate doar pentru atingerea unor obiective specifice, ele fiind alternate cu activităţi de relaxare, gimnastică ritmică, teme de creativitate.

3.5.4. Tehnicile Freinet

Célestin Freinet (1896-1966) este unul dintre cei mai remarcabili promotori ai spiritului şcolii active şi cel care a reuşit să-l impună, nu fără dificultăţi, în întregul învăţământ primar francez. Meritul său deosebit în acest sens constă în preocuparea de a aplica principiile educaţiei noi în şcoli mai puţin dotate şi pentru categorii defavorizate de cadre didactice şi elevi. Interesul său pentru reformarea şcolii obişnuite vine din convingerea că adevărata schimbare apare prin motivarea pentru acţiune a profesorului obişnuit şi prin abilitarea acestuia cu noi instrumente şi tehnici de lucru. Freinet

aduce în atenție o pedagogie a muncii motivate. Cuvintele cheie ale noii sale viziuni asupra educației sunt **interesul** și **munca,** iar deviza în jurul căreia se centrează preocupările sale de eficientizare a procesului educațional este „Prin viață – pentru viață – prin muncă". Munca este considerată de Freinet drept „marele principiu al pedagogiei populare; efortul de asimilare a experienței în procesul vital în toată complexitatea lui, și nu numai material, moral și social, ci și intelectual". Această idee centrală a pedagogiei lui Freinet este specificată printr-o serie de convingeri susținute de pedagogul francez privind natura copilului, rolul cadrului didactic în procesul de educație, influența mediului și specificul interacțiunii educaționale, idei ce sunt organizate în jurul câtorva principii ce trebuie să stea la baza procesului de învățământ în grădiniță și școală:

-pedagogia centrată pe copil;
-pedagogia personalizată;
-pedagogia muncii motivate;
-pedagogia comunicării și cooperări.

Educația trebuie să aibă drept punct de plecare copilul, văzut în globalitatea sa, ca o ființă complexă, cu interesele, personalitatea și istoria sa. De aceea intervenția educațională trebuie să fie personalizată, acceptându-se atât ideea asimilării cunoașterii în perioade de timp și ritmuri diferite de la un individ la altul, cât și faptul că valorile transmise în școală pot varia în funcție de experiența culturală și istoria individuală. Cea mai eficientă formă de instruire care să întâmpine în același timp atât „ansamblul intereselor" de cunoaștere ale copiilor, cât și înclinația lor naturală spre activitate și interacțiune socială este considerată de Freinet a fi activitatea desfășurată în *clasa cooperativă:* o instituție de învățare organizată pe baza unor norme democratice, un mediu bogat, stimulativ, motivant, o comunitate de producție a mijloacelor, obiectelor materiale sau conceptuale, a cunoștințelor, priceperilor, deci un sistem interactiv, evolutiv, în care fiecare element are o posibilitate de creștere. Metodele perceptive cu caracter analitic sunt criticate de către pedagogul francez, care considera că formarea personalității se face

prin procesul încercărilor experimentale. El valorifică în acest sens ideile lui Decroly privind cunoaşterea globală pe care le integrează în procesul experienţei prin tatonare, care presupune efort real de cunoaştere, singurul eficient, exerciţiile care cosolidează succesele tehnice, ordinea şi disciplina care devin un element esenţial al evoluţiei

.

Tehnicile educaţionale de o mare varietate pe care Freinet le propune presupun o îmbinare a metodelor euristice cu cele algoritmice. Printre instrumentele de lucru ce pot fi valorificate în activitatea educativă din grădiniţă amintim:

-tipografia şcolară, prima inovaţie pe care Freinet a adus-o în practica educaţională, care le dă copiilor şansa ca textele lor să fie citite;
-corespondenţa cu alte grupe sau grădiniţe, ce permite îmbogăţirea cunoştinţelor şi experienţei copiilor prin cunoaşterea rezultatelor muncii realizate în alte instituţii educaţionale;
-textul liber sau desenul liber, ca mijloace de comunicare şi exprimare a individualităţii;
-„biblioteca de lucru", conţinând numeroase materiale (în special ilustrate) pentru stimularea activităţilor copiilor;
-„fişierul pentru experimente", cu sugestii privind experimentarea în domeniul ştiinţelor naturale, dar şi în alte domenii;
-grădina şi atelierul de lucru;
-jurnalul de perete.

Aceste strategii de lucru, împreună cu principiile teoretice care le fundamentează au cunoscut pe deplin recunoaşterea vremii, Freinet fiind cel căruia i se datorează deplina revigorare a învăţământului preprimar şi primar francez. La fel ca şi mişcarea montessoriană, pedagogia Freinet a impulsionat crearea încă din 1957 a „Federaţiei Internaţionale a Şcolii Moderne", organism recunoscut de UNESCO.

Tehnicile Freinet descriu o alternativă pedagogică viabilă şi azi şi prezentă în numeroase ţări din Europa şi America, iar România este una dintre ele.

3.5.5. John Dewey şi pragmatismul funcţional

John Dewey (1859-1952) este cel mai însemnat reprezentant al mişcării de inovare a învăţământului american şi autorul unei teorii pedagogice reformatoare, considerată de reprezentanţii progresivismului pedagogic cea mai aptă să ofere soluţiile pentru o cât mai deplină racordare a şcolii la realităţile sociale ale Americii începutului de secol XX. În primele două decenii ale secolului trecut progresivismul devenise termenul care semnifica adeziunea faţă de pedagogia lui John Dewey.

În teoria educaţiei pe care pedagogul american a oferit-o şi care a devenit în scurt timp fundamentul sistemului de învăţământ al ţării sale, două categorii de finalităţi ale procesului educaţional sunt considerate a fi esenţiale: **dezvoltarea intelectuală şi socializarea.** Pentru atingerea acestor finalităţi, Dewey sublinia importanţa creării de situaţii educaţionale care să stimuleze atât dezvoltarea individuală, cât şi conştientizarea de către copil a poziţiei sale în societate şi a relaţionării cu ceilalţi, adulţi şi copii. Dewey considera copilul o fiinţă imatură, însă tocmai această imaturitate reprezintă, în concepţia pedagogului american, forţa pozitivă care conţine puterea de creştere, exprimată prin două trăsături: plasticitate şi dependenţă. Dependenţa de adult îi permite copilului trăirea unei varietăţi de experienţe de învăţare prilejuite de acesta, iar plasticitatea îi asigură învăţarea.

Dezvoltarea intelectuală presupune, în concepţia pedagogului american, parcurgerea a trei stadii principale: stadiul jocului (4-8 ani), în care au loc primele tentative de interacţiune socială, de înţelegere a naturii acesteia, achiziţii esenţiale pentru exersarea comportamentului de viitor cetăţean; stadiul atenţiei spontane (8-12 ani), pe parcursul căruia copiii devin capabili de analiza unor detalii şi îşi dezvoltă paternuri de comportament şi gândire, şi stadiul reflecţiei (începând cu 12 ani), ce se caracterizează prin sporirea capacităţii de analiză a experienţelor proprii şi ale altora. Copiii stăpânesc acum competenţe de interogaţie şi investigaţie, sunt capabili să formuleze probleme şi să le rezolve. Dewey susţinea ideea unei continuităţi ce caracterizează învăţarea,

arătând că aceasta trebuie să fie un principiu fundamental al organizării curriculum-ului. Alături de acesta, principiul interacțiunii în trăirea unei experiențe de viață este și el esențial pentru structurarea experiențelor de învățare: „cele două principii, al continuității și al interacțiunii, sunt...aspectele longitudinal respectiv lateral al experienței. Situații diferite se succed una alteia. Dar, din cauza principiului continuității ceva trece de la primele la cele din urmă. [...] Ceea ce copilul a învățat pe latura cunoașterii și a îndemânării într-o situație devine instrument pentru înțelegerea și mânuirea cu folos a situațiilor ulterioare. [...] Continuitatea și interacțiunea în îmbinarea lor activă dau măsura semnificației și valorii educative a unei experiențe" (Dewey, 1977, p.194). În esență, Dewey susține importanța unui curriculum orientat spre elev, centrat pe înțelegerea și utilizarea intereselor și nevoilor acestuia, în care experiențele de învățare sunt integrate și care are ca finalitate cultivarea „dorinței de a continua învățarea"(ibidem, p. 197). Convingerea sa este că elevul învață acționând și, în consecință, acțiunile practice reprezintă surse ale experienței și ale învățării. Însă, Dewey consideră educația un proces esențialmente social, care trebuie să încurajeze interacțiunea dintre indivizi. În spiritul acestei idei, Dewey promova ideea școlii ca o microsocietate, care cere coordonare, conducere și control pentru a funcționa eficient. Rolul educatorului este deci acela de a crea și coordona situații de experimentare care să asigure învățarea în contextul interacțiunii de grup. Exersarea în școală a relațiilor democratice, susține pedagogul american, asigură fundamentul formării ca cetățean al unei societăți democratice și chiar mobilul schimbării sociale.

Metoda generală de instruire pe care J. Dewey o consideră eficientă este metoda problemei, o metodă de investigație și învățare prin descoperire, care îmbină ideea învățării prin efort personal cu aceea a instruirii bazate pe interese.

Trei alte metode ce încurajează investigația, inițiate sau anticipate de Dewey, au fost mai departe promovate de continuatorii acestuia, în special în învățământul preșcolar. Prima dintre acestea, metoda jocului, presupune atingerea unor finalități educaționale prin intermediul jocului. Educatorul le asigură copiilor materiale și idei de activitate pe care copiii le pun în practică, având ocazia să exploreze într-o manieră plăcută și creativă aspecte ale

realității. O a doua metodă, „Metoda proiectelor", inițiată de W. Kilpatrick, ce dezvolta astfel ideea metodei rezolvării de probleme a lui Dewey, le oferă copiilor ocazia investigării unui subiect de interes prin intermediul unor activități practice, organizate și desfășurate în grup. Utilizarea metodei proiectelor prilejuiește atât cunoașterea unui domeniu de interes pentru copii, cât și exersarea deprinderilor de interacțiune socială. Planul Dalton, o altă metodă promovată ulterior de Helen Parkhurst, presupunea formularea unui plan sau contract între educator și copil, care specifica tipul de activitate pe care copilul urma să o desfășoare independent, durata și finalitatea acesteia precum și perioada de evaluare. Copilul acționează independent, fiind coordonat de cadrul didactic. Fiecare din metodele descrise își au rădăcinile în ideile și experiența pedagogică a lui John Dewey, iar elemente ale acestora sunt evidente în practica educațională contemporană.

3.5.6. Pedagogia Waldorf

Alternaltiva pedagogică oferită de școala Waldorf reține elementele comune ale altor alternative pedagogice ale începutului de secol XX și se distinge prin fundamentele ideatice de tip antroposofic, al căror promotor principal a fost Rudolf Steiner (1861-1925). La inițiativa lui Emil Molt, proprietarul fabricii de țigarete Waldorf-Astoria, Rudolf Steiner întemeiază prima școală Waldorf la Stuttgart, în 1919. Școala era destinată copiilor muncitorilor din fabrica de țigarete și își propunea exclusiv formarea omului ca om spiritual. Cunoașterea omului, în special a copilului din perspectiva antroposofiei reprezintă fundamentul teoretic al pedagogiei Waldorf. Astfel, „copilul este considerat o ființă care-și poartă țelul în sine, fiind alcătuită din trup, suflet și spirit, și nu doar rezultat al eredității" (Schuberth, apud. Stoica, M., 1999). Trupul este considerat de Steiner a fi supus eredității, sufletul supus destinului care mijlocește legătura dintre trup și suflet în timpul vieții pământești, iar spiritul este supus legii reîntrupării, fiind nepieritor. „Prin trup, omul aparține speciei umane fizice, aceasta îi furnizează impresiile; sufletul transformă aceste impresii în senzații, le păstrează în memorie ca reprezentări și le predă spiritului pentru ca acesta să le ducă în durată."(Steiner, R., 1992, pag. 122-123). Punând în evidență această structură tripartită a individului,

Steiner identifică şapte părţi ale omului pământesc: corpul fizic, corpul eteric (corpul vital), corpul sufletesc senzitiv, sufletul raţiunii (al înţelegerii), sufletul conştiinţei umplute de spirit, spiritul vieţii şi omul-spirit. Din această perspectivă, „Eul apare ca un fulger în suflet, primeşte influenţa spiritului şi devine purtătorul Omului-spirit" (Steiner, R., 1992).

Principiul de bază al pedagogiei Waldorf este „trebuie educat omul întreg", aceasta însemnând cultivarea în egală măsură a celor trei „forţe sufleteşti": gândirea, simţirea (afectivitatea) şi voinţa. Dezvoltarea acestora trebuie să se facă însă diferenţiat, în funcţie de specificul fiecărei vârste. Astfel, la vârsta preşcolară, copilul trăieşte mai ales prin mişcare şi nu prin mental. Educaţia intelectuală timpurie este considerată de teoreticienii pedagogiei Waldorf drept neavenită. Recomandarea acestora este ca, la această vârstă, întreg procesul instructiv-educativ să fie străbătut de o notă artistică. Acum predomină elementul volitiv, activ. Voinţa copilului se exprimă prin acţiunile sale. De aceea, spaţiul educaţional în grădiniţele Waldorf este bogat în material didactic şi stimulativ, copiilor lăsându-li-se mult timp pentru explorarea mediului apropiat. Copilul este afectat de tot ce există în mediu: sunet, culoare, miros, gust, stări afective, atitudini mentale. Învăţarea este preponderent imitativă, iar modelele de acţiune şi obiectuale sunt mereu oferite spre a fi imitate. R. Steiner sugera ca elementele de conţinut pe care copilul le parcurge în activitatea din grădiniţă să fie strâns legate de viaţa cotidiană şi de practică (ex.: copiii îşi însuşesc elemente ale muncii la câmp şi ale ciclului agricol anual)

Educatorul în grădiniţa Waldorf trebuie să fie un om activ, deschis şi iubitor de adevăr. El îşi structurează autonom predarea, deşi urmează finalităţile descrise în documentele curriculare oficiale şi răspunde de dezvoltarea copiilor pe care îi are sub directă responsabilitate, în faţa părinţilor şi a colegiului profesorilor (organismul de conducere al instituţiei).

Regimul zilei în grădiniţa Waldorf este unul apropiat celui din familie. Programul începe prin 1-2 ore de joc liber, care le permite copiilor manifestarea fanteziei şi dezvoltarea creativităţii. Jocul liber este urmat de o activitatea de joc dirijat, căruia îi urmează jocul în aer liber ce permite explorarea senzorială a mediului fizic. Urmează o poveste care este repetată în fiecare din zilele sptămânii şi este exploatată din punctul de vedere al normelor morale,

modelelor de comportament etc. sugerate. Preşcolarii desfăşoară numeroase activităţi manuale simple: împletitul cu degetele, modelaj, pictură. O importantă valoare educaţională este acordată în grădiniţa Waldorf, dar şi pe parcursul anilor de şcoală desenului, muzicii şi euritmiei. Pictura este văzută ca un mijloc de păstrare prin fantezie, prin mijloace plastice-imagistice a frumosului din jur care moare. Muzica este considerată un element ce prilejuieşte socializarea, iar euritmia, mai mult decât mişcarea, un instrument de comunicare, un factor de aşezare a omului în acord cu lumea întreagă şi cu macrocosmosul.

Pedagogia Waldorf a cunoscut o răspândire impresionantă pe mai multe continente, iar un rol important în acest sens l-au avut conferinţele pe care părintele acestei alternative pedagogice le-a ţinut în întreaga Europă, în cele două Americi şi pe continentul african. În România, chiar dacă studiul antroposofiei era destul de avansat în perioada interbelică, primele iniţiative practice au apărut doar după 1991, când pedagogia Waldorf a fost oficial recunoscută ca alternativă pedagogică, mai întâi pentru învăţământul preşcolar, iar mai apoi şi pentru etapele şcolare ale procesului de învăţământ.

Repere în evoluţia învăţământului preşcolar în România

1860 – M. Kogălniceanu face cunoscută posibilitatea înfiinţării unor „şcoli fröbeliene" la noi în ţară;

1874 – T. Maiorescu, în calitate de ministru, trimite trei bursieri români la Gotha, unde era un centru de pregătire a „conducătorilor" de grădiniţe;

1880 – Ministrul Vasile Conta propune un proiect de lege ce prevede şi înfiinţarea „grădinilor de copii";

1881 – Prof. Barbu Constantinescu, director al Şcolii Normale a „Societăţii pentru Învăţătura Poporului Român", pune bazele "Societăţii Române pentru Grădina de Copii", societate care urma să înfiinţeze grădini de copii sau „şcoli fröbeliene";

1884 – B.P. Haşdeu, în calitate de membru al Consiliului Permanent al Instrucţiunii, înaintează un raport – ca urmare a unui stagiu de pregătire în Elveţia- ce propunea înfiinţarea de „grădini de copii", în proiectul de lege propus de minister;

1886 – Ministrul D. Sturdza şi secretarul general al ministerului din acea vreme – Spiru

Haret propuneau, în proiectul de lege înaintat de ei, înființarea de grădini de copii;
1896, aprilie, 29 – Apare „Legea asupra Învățământului Primar și Normal Primar". Ministrul Petru Poni și raportorul Spiru Haret au precizat în textul legii printre altele: „în comunele rurale mai populate se pot înființa grădini de copii". Tot în acest an se legiferează înființarea unor instituții de stat pentru educarea copiilor de vârstă preșcolară;
1896-1910 – Se înființează în România 166 grădini de copii cu 170 de posturi. Apar câteva inițiative legislative: Legea pentru Școlile de Copii Mici, Regulamentul pentru Administrarea Interioară a Școlilor de Copii Mici;
1915 – Izabela Sadoveanu publică două studii: „Metoda Montessori" și „Materialul didactic Montessori". Influența exclusiv fröbeliană ia sfârșit;
1919 – Apare volumul „Două metode: Fröbel și Montessori", scris de Iulia Laskaraki;
1924 – Apare „Legea pentru Învățământul Primar și Primar-Normal", ce prevede integrarea „școlilor de copii mici" în învățământul primar;
1933. aprilie, 20 – Se constituie „Asociația Pedagogică a Învățătoarelor de la Școlile de Copii Mici din România", cu o revistă numită "Copilul – revista mamelor și educatoarelor";
1933, decembrie, 1 – Se constituie la București "Asociația Montessori", avându-l ca președinte pe C-tin Rădulescu Motru;
1939, mai, 27 – Apare „Legea pentru Organizarea și Funcționarea Învățământului Primar și Normal". Capitolul II este dedicat „grădinilor de copii";
1946 – Apare „Pedagogie aplicată la educația copiilor de 3-7 ani" de Alexandrina Demetrescu – o lucrare de referință (primul manual de pedagogie preșcolară);
1948 – Se introducea sintagma „Învățământ preșcolar";
1956 – „Grădina de copii" devine "grădiniță de copii";
1965-1966 –În România funcționează 7875 grădinițe cu 354677 copii și 12533 educatoare;
1968 – „Legea învățământului" prevede caracterul facultativ al educației preșcolare;
1978 – „Legea învățământului" introduce substanțial educația politică în grădinițe. Crește numărul de copii din grupe (în 1987 se ajunge la 35 de copii într-o grupă);
1995, 1997 – „Legea învățământului" și „Statutul personalului didactic" construiesc actualul cadru legislativ modern, unde învățământul preșcolar își găsește locul.

Sursa: Stanciu, Gh., I., (1998)

Am oferit mai sus câteva repere istorice privind conturarea concepțiilor teoretice și dezvoltarea practicilor de educație la vârste timpurii. O parte din concepțiile pedagogice ale sfârșitului de secol XIX și începutului de secol XX își găsesc și astăzi întruchipare practică, ele fiind recunoscute ca alternative educaționale ale sistemului de educație preșcolară clasic: grădinița Montessori, grădinița Feinet, grădința Waldorf. Deși fundamentate uneori pe convingeri diferite, toate aceste viziuni alternative cu privire la educarea preșcolarilor păstrează câteva elemente comune:

- imperativul curriculum-ului centrat pe copil, organizat în jurul nevoilor și intereselor sale de cunoaștere;
- asigurarea unei anumite libertăți a copilului în procesul de (auto)formare;
- organizarea unui mediu de învățare stimulativ, atât pentru intelect, cât și pentru trăirea estetică și emoțională, dar și pentru inițiativa practică;
- deschiderea grădinițelor către mediul înconjurător local și social, recunoscut drept domeniu important de experiență și învățare;
- accentul pe activitatea și ritmul propriu al copilului;

care pot sta și în atenția instituțiilor clasice de educare a preșcolarilor. În fapt, unele dintre aceste idei constituie elemente de inovație în practica educațională contemporană clasică.

3.6. Tendințe și direcții de dezvoltare a educației preșcolare

Pentru a constitui o ofertă educațională a timpului său, educația desfășurată în grădiniță trebuie să reflecte problemele contemporaneității și să încerce să întâmpine prin mijloace specifice expectanțele pe care societatea de azi le formulează pentru prima etapă a educației formale.

Transformarea globală a școlii românești din punctul de vedere al finalităților, structurilor, conținuturilor și al pregătirii resurselor umane vizează și învățământul preșcolar.

Recunoașterea deplină a rolului hotărâtor al preșcolarizării pentru dezvoltarea potențialităților individuale și pentru pregătirea pentru integrarea socio-școlară a însemnat pentru slujitorii educației preșcolare intensificarea preocupărilor de reconsiderare a

fundamentelor teoretice şi a practicilor educaţionale de instruire şi formare a preşcolarilor.

Iată trei motive pentru care educaţia preşcolară trebuie să se angajeze într-un proces de dezvoltare şi adaptare continuă: transformările multiple ale societăţii contemporane, cerinţele reformei învăţământului şi asumarea rolului de formator al premiselor dezvoltării personalităţii copilului. Această preocupare pentru dezvoltare se organizează pe câteva direcţii şi tendinţe majore, pe care le vom analiza în continuare, subliniind faptul că noua fundamentare teoretică realizată de documentele curriculare ce reglementează activitatea instructiv-formativă din grădiniţă (programa şcolară, ghidul de aplicare a programei, regulamentul învăţământului preşcolar) este un pas fundamental pentru inovarea teoriei şi practicii preşcolare.

· **Restructurarea curriculară a raporturilor dintre educaţie şi instruire** în învăţământul preşcolar, astfel ca educaţia preşcolară să devină „o instruire realizată prin educaţie şi nu o educaţie dobândită prin instruire" („Programa activităţilor instructiv-educative din grădiniţa de copii", 1998), reprezintă o provocare ce se traduce în practica educaţională printr-o preocupare sporită a educatoarelor pentru obiectivele de natură formativă, fără a neglija desigur latura informativă a procesului de învăţământ. Soluţia didactică sugerată de principiile psihologiei cognitive este informarea în sensul construirii cunoaşterii şi nu al recunoaşterii sau reproducerii ulterioare a informaţiei. Sunt urmărite astfel, ca produse al învăţării, alături de cunoştinţe, priceperile şi deprinderile, atitudinile şi valorile şi chiar şi anumite competenţe de bază.

De asemenea, centrarea preponderentă asupra procesului învăţării şi mai puţin asupra produselor acesteia este o altă expresie a preocupării pentru formarea copiilor care are loc şi pe tot parcursul procesului de învăţare prin interacţiunile pe care acesta le prilejuieşte şi prin ocaziile oferite copiilor de a se prezenta pe sine şi a-şi exprima opiniile, de a-şi exersa priceperile şi deprinderile şi de a descoperi noi cunoştinţe.

· **Reconsiderarea rolului educatoarei.** În faţa acestui ansamblu de noi cerinţe şi norme de schimbare pentru programele de educaţie a preşcolarilor, educatoarea nu poate nicidecum să rămână o supraveghetoare a

copilului sau o simplă organizatoare a spațiului de joacă al acestuia. Psihopedagogia contemporană îi recunoaște azi educatoarei rolul de organizator al experiențelor de învățare ale copiilor, factor de „activare a funcțiilor mintale constructive și creative ale copiilor" și proiectant al unui „mediu educațional adecvat pentru stimularea continuă a învățării spontane a copilului" (ibidem, 2000, paragraful 4.14). În aceste condiții, **relația educatoare-copii**, devine un „proces de interacțiune și acomodare reciprocă, subtilă și continuă" („Programa activităților instructiv-educative din grădinița de copii", pag. 21).

Aceste noi preocupări profesionale îi cer cadrului didactic din grădiniță calități noi și o atitudine diferită în abordarea programelor educaționale și a beneficiarilor acestora, copiii și părinții:

- implicare directă și motivație sporită pentru atingerea finalităților programelor de instruire și formare;
- capacitate de adaptare a ofertei educaționale în urma considerării și reconsiderării permanente a datelor noi despre evoluția copiilor și a nevoilor acestora;
- deschidere și flexibilitate în fața noului;
- acceptarea parteneriatului, prin considerarea părinților, a colegelor și a unor specialiști ca posibili consultanți, asistenți, co-participanți la educația copiilor.

Pentru a face posibilă asumarea efectivă de către educatoare a acestor calități complexe este evidentă nevoia de formare inițială și continuă a acestora în parametrii descriși de noile roluri mai sus descrise. Diverse studii de dată recentă (Iucu, R., Pânișoară, I.O., 2000; Păun, E., Iucu, R., Molan, V., 2002) au relevat implicarea largă a cadrelor didactice din grădiniță în programele de formare inițială și continuă și au evidențiat necesitățile de formare în viziunea acestora, care sunt cu preponderență orientate spre metodologia didactică și tehnicile de evaluare, probleme de management al clasei și teoria curriculum-ului. Concluzia este nevoia organizării programelor de formare a educatoarelor în jurul acestor teme de interes.

· **Transformarea perspectivei de abordare a copilului** este o tendință ce constă în considerarea preșcolarului „în evoluția sa specific individuală", drept un participant activ la propria educație, o personalitate în formare, ale cărei laturi trebuie considerate în egală măsură importante, o individualitate ce se distinge prin potențialități unice, experiență de viață

aparte, trebuințe de învățare specifice. Recomandarea considerării copilului cuprins în programul grădiniței drept o individualitate și a organizării proceselor de instruire și formare în jurul nevoilor și trebuințelor de cunoaștere și acțiune ale acestuia este repetată în numeroase rânduri, atât în documentele curriculare, cât și în studiile de pedagogie preșcolară. Ea nu este în sine un element de noutate. Factorul novator este însă dat de crearea cadrului ce permite punerea efectivă în practică a acestei recomandări, prin structurarea programei în jurul finalităților, fără prea multe constrângeri legate de conținut, prin propunerea de noi metode de lucru precum metoda proiectelor și problematizarea, prin introducerea activităților opționale etc. Transformările în această direcție de dezvoltare nu vor fi foarte rapide, ele implicând o schimbare de atitudine și chiar de mentalitate din partea cadrelor didactice, dar semnale ale asumării în practică a acestei tendințe există deja (vezi Păun, E., Iucu, R., Molan, V., 2002, pag.35).

- **Prefigurarea unei viziuni didactice de tip curricular.** Implică proiectarea activităților instructiv-formative pornind de la obiectivele (și nu de la conținut), ce sunt suficient de flexibil formulate astfel încât trebuințele de dezvoltare ale copilului să fie pe deplin valorificate și îndeplinite. Caracterul novator al noii programe a învățământului preșcolar constă în conceperea ei pe baza unor obiective de natură formativă și nu pe conținuturi tematice. Această abordare a curriculum-ului preșcolar permite proiectarea și desfășurarea modulară și interdisciplinară a conținuturilor alese de cadrele didactice și copii. Atât organizarea pe teme, cât și abordarea integrată a conținuturilor vehiculate în grădiniță reprezintă viziuni sistemice care răspund înclinației naturale a copilului preșcolar spre cunoașterea globală a realității înconjurătoare.
- **Recunoașterea valențelor formative ale mediului educațional.** Studiile cele mai recente în domeniul educației preșcolare recomandă și pentru acest nivel abordarea unei *perspective ecologice* asupra educației și învățării (Vrășmaș, E., 2002), acest lucru însemnând valorificarea potențialului formativ al mediului educațional restrâns (sala de grupă) și lărgit (spațiul socio-cultural și natural local). În acest sens, programa activităților din grădiniță formulează două recomandări:

- Crearea unui mediu educațional care să permită învățarea spontană a copiilor, aceasta însemnând un spațiu în care copiii să fie expuși permanent stimulilor și mesajelor educaționale. Însă, simpla expunere la stimuli educaționali nu determină cu necesitate instruirea sau formarea și, în consecință, aceasta trebuie dublată de crearea unei atmosfere propice învățării prin atenția pentru: calitatea relațiilor interumane, valorile promovate indirect, medierea relației copiilor cu stimulii educaționali.
- Introducerea copilului în ambianța culturală a spațiului social căruia îi aparține, ceea ce implică raportarea programelor educaționale la un sistem de valori culturale naționale și locale, dar și exploatarea valențelor educative ale diferențelor interculturale.

Deschiderea grădiniței spre comunitate, în sensul implicării acesteia din urmă în activitatea și decizia educativă, reprezintă un alt demers al domeniului preșcolar

· **Considerarea educației preșcolare ca parte a educației permanente.** Educația permanentă se constituie într-un principiu fundamental al învățământului contemporan ce trebuie înțeles în dubla sa accepțiune, temporală: educația se întinde pe tot parcursul vieții, și spațială: educația integrează ansamblul influențelor formale, nonformale și informale. Învățământul preșcolar cunoaște tendințe de dezvoltare în sensul fiecăreia din cele două aspecte.

În plan temporal, familia/părinții reprezintă prima instanță educațională, iar grădinița tinde și trebuie să recunoască acest lucru. Experiența de viață și învățare pe care copilul a acumulat-o înaintea frecventării grădiniței trebuie (re)cunoscută și valorizată în programele de instruire și formare propuse de educatoare, ca putând fi punctul de pornire pentru noi acumulări. Astfel, segmentul educației preșcolare tinde să fie acceptat drept una dintre etapele inițiale (însă nu prima) ale educației permanente a individului. Fără a minimaliza rolul educațional al familiei, societatea contemporană recunoaște pe deplin importanța frecventării grădiniței pentru socializarea și pregătirea pentru școală a copilului.

În plan spațial, grădinița își asumă azi rolul de instituție care face educație, recunoscând în același timp valoarea și consecințele influențelor formative ale altor elemente ale mediului socio-cultural și familial. Mai mult, în grădiniță există o preocupare evidentă pentru cunoașterea și integrarea influențelor educaționale nonformale și spontane la care preșcolarii sunt expuși, ceea ce determină adesea îmbogățirea și eficientizarea programelor educaționale.

· **Fundamentarea teoretică a intervențiilor educaționale din grădiniță.** Un prim nivel de fundamentare teoretică a programelor de instruire și formare ale grădiniței îl reprezintă documentele curriculare ce reglementează și ghidează activitatea acestei instituții. La acestea se adaugă documentele internaționale referitoare la importanța educației timpurii, documentele naționale privind reforma sistemului de învățământ și rezultatele cercetărilor interdisciplinare cu privire la specificul învățării și dezvoltării la vârstele mici. Pornind de la reperele oferite de documentele mai sus amintite, se întrevede astăzi o preocupare sporită a fiecărei instituții de educație preșcolară de definire a principiilor teoretice care stau la baza programelor de instruire și formare propuse, în vederea conturării a ceea ce s-ar putea numi „filosofia" sau „ethosul" instituției, sau, mai puțin pretențios, ansamblul concepțiilor teoretice care argumentează o anumită practică educațională.

O preocupare mai susținută în acest sens o au azi grădinițele particulare, dornice să se diferențieze pe piața ofertei educaționale printr-o teorie și practică aparte, însă o atare inițiativă poate sta și în atenția instituțiilor de stat. Conștientizarea și asumarea de către fiecare din cadrele didactice ale unei instituții a ideilor ce stau la baza practicii educaționale asigură adoptarea de către acestea a unor strategii de lucru comprehensive și unitare, consistente cu aceste fundamente teoretice.

Capitolul 4

Principiile educației preșcolare

Teoria educației formulează o serie de norme, imperative categorice, menite să orienteze și să ghideze activitățile de predare, învățare și evaluare desfășurate în cadrul procesului de învățământ. Aceste propoziții de sinteză poartă numele de principii pedagogice. Cunoscând nivele diferite de generalitate și funcționalitate, principiile pedagogice sunt fundamentate epistemologic, axiologic și psihosocial și au în ansamblul lor un caracter general, sistemic și dinamic. (Preda,V., 1995, 2001). Aceste caracteristici le asigură o aplicabilitate generalizată asupra tuturor componentelor funcționale ale procesului de învățământ, în predarea tuturor disciplinelor școlare și pentru toate nivelurile de școlarizare. Însă, desigur, aceste norme generale primesc valențe specifice în funcție de fiecare din variabilele asupra cărora sunt aplicate la un moment dat, fără ca prin aceasta să se perturbe caracterul sistemic, unitar al educației.

Teoretizată din ce în ce mai frecvent ca un segment important al educației permanente a individului, educația copiilor de vârstă preșcolară recunoaște și aplică nuanțat acest ansamblu de principii pedagogice și didactice în proiectarea și desfășurarea activităților instructiv-formative din grădiniță. În spiritul reformei învățământului românesc, noile reglementări legislative privind organizarea și funcționarea învățământului preprimar descriu câteva principii generale ce trebuie avute permanent în vedere în procesul de educare a copiilor preșcolari și care reprezintă esențializări ale normativității pedagogice pentru nivelul de învățământ preprimar: principiul educației globale și individualizate, principiul asigurării integrale a drepturilor copilului, principiul asigurării serviciilor sociale pentru copiii aflați în situații speciale, principiul cooperării cu familia și cu comunitatea locală, principiul asigurării respectului față de copil (O.M.nr. 4464/7.09.2000, Art. 15).

Considerând aceste principii pedagogice generale ale învățământului preprimar, precum și principiile didactice aplicabile

întregului proces de învățământ, pe care însă nu le vom descrie aici (vezi, Preda, V., 2001, Cristea, S., 2000, Cucoș, C., 1996, Geissler, E., 1977), vom încerca să conturăm o normativitate a didacticii preșcolare care să descrie un cadru axiologic, psihologic și pedagogic pentru desfășurarea cu succes a activității instructiv-formative din grădiniță. Propunem în acest sens două categorii de principii:

1. Principii referitoare la specificul predării-învățării în învățământul preșcolar (determinate de rezultatele studiilor privind specificul dezvoltării și învățării copiilor de vârste mici):
a) Principiul predării interdisciplinare a conținuturilor educației preșcolare.
b) Principiul medierii învățării în cadrul procesului de învățământ.
c) Principiul diferențierii și individualizării curriculare.
2. Principii privind perspectiva de abordare a copilului cuprins în programe de educație timpurie (determinate de orientările și politicile educaționale la nivel internațional):
a) Principiul considerării copilului ca un întreg.
b) Principiul respectării depline a drepturilor copilului.

4.1. Principiul predării interdisciplinare a conținuturilor educației preșcolare

Interdisciplinaritatea[5] pedagogică reprezintă ansamblul relațiilor și interacțiunilor dintre diferitele conținuturi și mesaje educaționale ale unui demers didactic. Spiritul interdisciplinar în activitatea didactică este considerat din ce în ce mai frecvent un indice al modernizării și optimizării procesului instructiv-formativ. Abordarea interdisciplinară a

[5] Termenul este utilizat aici în accepțiunea sa generală, ce definește încercările de abordare sistemică a cunoașterii. Suntem conștienți de diferențierile pe care epistemologia contemporană le realizează între diferitele modalități de interpretare a abordării sistemice: multidisciplinaritate, transdisciplinaritate,pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate și am avut în atenție aceste diferențieri în capitolul privind curriculum-ul integrat.

conținuturilor educaționale este astăzi o provocare și în același timp un imperativ pentru cadrele didactice și pentru toate nivelele de școlaritate. Mult teoretizată, interdisciplinaritatea are în contextul educațional actual șanse sporite de abordare, odată cu asimilarea în practica școlară a noii viziuni educaționale propuse prin reforma învățământului. Atât reforma de orientare, cât și cea de structură și de conținut, susțin interdisciplinaritatea ca un principiu de organizare și desfășurarea a procesului educațional. Gruparea disciplinelor școlare în arii curriculare și formularea de finalități comune pentru fiecare din acestea este o invitație către o abordare curriculară integrată, cel puțin în cadrul aceleiași arii curriculare. Modelul interdisciplinarității pedagogice descrie, deci, saltul de la proiectarea și propunerea conținuturilor în variantă tradițională, în cadrul unor discipline separate, la organizarea și parcurgerea conținuturilor într-o manieră integrată ce corespunde mai bine atât finalităților educaționale ce vorbesc despre o dezvoltare armonioasă și integrală a individului, cât și noii viziuni epistemologice (post)moderne.

În învățământul preșcolar abordarea interdisciplinară a conținuturilor este o necesitate, dată de nevoia firească a copilului preșcolar de a explora mediul înconjurător, fizic și social, de a-l cunoaște și a-l stăpâni, preocupare ce este pe deplin întâmpinată în condițiile structurării interdisciplinare a curriculum-ului. Aceasta, deoarece modul natural al copiilor de a învăța despre ceea ce îi înconjoară nu este acumularea de cunoștințe pe domenii ale științei, ci, dimpotrivă, integrarea informațiilor, priceperilor, deprinderilor diverse în jurul unor teme care le-au stârnit interesul sau a unor elemente de viață reală. De altfel, viața de adult îi va așeza pe indivizi în fața unor probleme ce presupun de cele mai multe ori cunoaștere globală. Studierea integrată a realității îi permite copilului explorarea în mod global a mai multor domenii de cunoaștere respectiv categorii de activitate prevăzute în programă, dar subordonate unor aspecte particulare ale realității înconjurătoare, asigurându-i achiziția unor concepte și legități fundamentale, a unor proceduri de lucru și instrumente de cunoaștere a realului. De asemenea, abordarea interdisciplinară a conținuturilor educației preșcolare permite *luarea în considerare a nevoilor de cunoaștere* a copiilor preșcolari și abordarea unor subiecte

de interes pentru aceştia eventual, în cadrul unor teme/proiecte mai cuprinzătoare, sugerate de documentele curriculare.

Se pot delimita de aici două funcţii ale abordării interdisciplinare a conţinuturilor: *funcţia de organizare a cunoaşterii* - de integrare a cunoştinţelor într-un ansamblu informaţional, ceea ce asigură o asimilare mai temeinică, datorită conexiunilor logice favorizate de această abordare; şi *funcţia formativă* - dată de achiziţia unor competenţe de obţinere a cunoştinţelor şi de utilizare creatoare a informaţiei, capacităţi ce vor fi integrate mai târziu într-un stil personal de cunoaştere.

4.2. Principiul medierii învăţării în cadrul procesului de învăţământ

Acest principiu postulează varietatea de efecte formative în profilul psihofizic al copilului, datorate intervenţiei mediatoare a adultului şi a contextului învăţării pentru cunoaşterea realităţii şi pentru dezvoltarea deplină a potenţialităţilor individuale. El îşi găseşte fundamentul în cercetări de dată recentă ale psihologiei dezvoltării privind modificabilitatea structurilor cognitive, definită drept capacitatea fiinţei umane de a fi modificat de experienţele externe, în sens evolutiv, prin intervenţia unui mediator între stimul şi organism şi nu doar prin expunerea directă la factorii educativi (Roth-Szamoskozi. M., 1998, p. 43).

Astfel, reprezentanţii psihologiei sociale cognitive de la Geneva au arătat importanţa considerării dimensiunii sociale a inteligenţei, amintită doar de Piaget, subliniind că „dezvoltarea cognitivă nu rezultă dintr-o simplă interacţiune a copilului cu lumea, ea fiind *mediată de interacţiunile sociale cu unul sau mai mulţi indivizi.*" (Doise, W., Mugny, G., 1998, p. 36). Temele examinate experimental de către autorii mai sus amintiţi pot să constituie veritabile sugestii de practică educaţională: depăşirea egocentrismului prin sarcinile colective sau prin crearea unui conflict cognitiv sau sociocognitiv la nivelul copilului, crearea unor echipe mixte în învăţare: copil nonconservativ – copil conservativ în cadrul aceluiaşi palier de vârstă.

Modelul piagetian al dezvoltării cognitive a fost îmbogăţit şi de teoria achiziţiei abilităţilor cognitive creată de R. Fisher (1980) în care

factorul extern al dezvoltării cognitive este *contextul (experiențele de mediu educațional și structurile genetice individuale)* în care are loc învățarea și performarea capacităților. Pentru Fisher, fiecare copil se dezvoltă diferit, contexte diferite conferind abilități diferite.

La această teorie se adaugă și rezultatele cercetărilor lui R. Feuerstein (1980, 1991, apud Roth-Szamoskozi. M., 1998) care subliniază rolul *adultului* (părinte, educator) ca mediator al învățării și organizatorul experiențelor de învățare ale copilului, arătând că învățarea este cu atât mai eficientă cu cât crește calitatea medierii, iar dezvoltarea individului ca rezultat al expunerii directe la stimulii educaționali este mai prezentă mai ales pentru subiecții care au beneficiat de numeroase experiențe de învățare mediată. Consecințele formative ale organizării asistate de adult a experiențelor cognitive ale copilului sunt, în viziunea lui Feuerstein și a colaboratorilor săi, caracterizate prin permanență a evoluției în timp și spațiu, efect de undă, legat de procesul de difuziune a schimbării și centralitate, dată de caracterul esențial al schimbării care vizează structurile psihice centrale și care determină o creștere a capacității copilului în receptarea și prelucrarea stimulilor.

Asumarea de către adultul-educator din grădiniță, dar și de părinte a acestui rol de mediator care să asigure apariția în structura psihică a copilului a schimbărilor structurale, caracterizate prin permanență, capacitate de difuziune și centralitate, presupune achiziția unor abilități de mediere eficiente privind: medierea individualizării, medierea cognitivă (ajutorul în rezolvarea sarcinilor de lucru, medierea noutății și a complexității), medierea controlului comportamentului copilului (apreciere, căldură, empatie, încurajare, insuflarea încrederii în capacitatea de dezvoltare). Semnificative în acest sens sunt rezultatele unor cercetări desfășurate în țara noastră (Roth-Szamoskozi, M., 1998) privind determinarea condiționărilor dintre calitatea medierii adultului și performanțele cognitive ale copiilor.

La rândul său, cunoscutul psiholog rus L.S. Vâgotski recunoaște importanța medierii pentru calitatea cunoașterii, în teoria sa asupra zonei proximei dezvoltări spre care trebuie să tindească acțiunea educațională. În fapt, accesarea acestei zone a nivelului de dezvoltare imediat superior este posibilă prin medierea adultului și a unor elemente ale contextului în care are loc învățarea. Chiar dacă există studii care demonstrează că simpla variere

în sensul îmbunătățirii a unor factori ai contextului în care are loc învățarea nu determină în mod direct dezvoltarea cognitivă (Herrnstein, R.J., Murray, Ch., 1994, apud Roth-Szamoskozi, M., 1998), renunțarea la astfel de programe de intervenție realizate în spiritul vâgotskian al medierii dezvoltării și accesbile și cadrelor didactice ar fi o greșeală.

În concluzie, varierea controlată a tuturor acestor factori mediatori prezenți în orice acțiune de intervenție educațională: **contextul, adultul, interacțiunile sociale** poate determina o accelerare a depășirii unor caracteristici cognitive considerate ca specifice unei vârste. Rolul educatorului implicat în programele de educație preșcolară este în acest sens acela de a conștientiza valențele formative ale acestor factori și de a-și exersa competențele de utilizare a lor ca instrumente de mediere a dezvoltării copiilor.

4.3. Principiul diferențierii și individualizării curriculare

Cerința tratării diferențiate și individualizate a copiilor în procesul instructiv-educativ vine ca o recomandare firească odată cu recunoașterea diferențelor interindividuale notabile, chiar și în cadrul aceluiași palier de vârstă, în ceea ce privește caracteristicile funcționalității intelectuale, ritmul de dezvoltare și al modificabilității cognitive, profilul socio-afectiv, potențialitățile psihofizice native.[6] Vârsta preșcolară, o perioadă de creștere și dezvoltare intensă, cunoaște și ea această variabilitate interindividuală, iar întâmpinarea

[6] Susan Hart (1996) descrie trei stadii ale înțelegerii nevoii de diferențiere curriculară în cadrul pocesului instructiv-formativ: primul stadiu: recunoașterea relației dintre dificultățile întâmpinate de elevi și contextul și stimulii educaționali. Consecințele practice ale acestei recunoașteri au fost încercările de potrivire mai bună a cerințelor sarcinii de învățare cu posibilitățile de rezolvare a ei de către copil. Al doilea stadiu a constat în înțelegerea limitărilor primei abordări și adaptarea curriculară în faza inițială a proiectării și nu pe parcursul desfășurării învățării. Al treilea stadiu este dat de înțelegerea faptului că proiectarea curriculară, realizată astfel încât nevoile educaționale individuale anterior identificate să poată fi întâmpinate, este o practică eficientă pentru toți copiii.

ei educațională prin diferențierea și individualizarea intervenției educaționale este o condiție a succesului programelor de educație preșcolară în ceea ce privește finalitățile pe termen lung. Diferențierea și individualizarea curriculară implică:

- identificarea timpurie a copiilor cu cerințe educative speciale și cu risc de eșec școlar;
- derularea unor programe de diferențiere și individualizare curriculară care să permită evitarea apariției problemelor asociate sau efectelor secundare unei rămâneri în urmă în dezvoltare sau unor aptitudini speciale;
- promovarea unor acțiuni complexe de asistență psihopedagogică, medicală, socială care să dubleze intervenția educațională diferențiată;
- asigurarea intervenției educaționale precoce pentru depășirea dificultăților, respectiv potențarea aptitudinilor speciale, într-un mediu tolerant și flexibil, specific grădiniței;
- asigurarea șanselor egale de dezvoltare ca individualități a copiilor și de pregătire pentru integrarea socială și școlară.

Acest principiu al „școlii pentru fiecare" (Crețu, C., 1998) sau al organizării procesului instructiv-formativ în jurul copilului este unul recomandat în țara noastră atât pentru considerente psihopedagogice, cât și ca o condiție a compatibilizării proceselor educaționale cu practica și tendințele educației mondiale. Noul cadru administrativ și legislativ în care se desfășoară procesul de instruire și formare școlară, descris de reforma învățământului, oferă un context favorabil de manifestare în forme variate a inițiativelor de diferențiere și individualizare curriculară. Astfel, întinderea importantă a curriculum-ului la decizia școlii (30%) în cadrul Curriculum-ului Național reprezintă un factor ce facilitează tratarea diferențiată a elevilor.

Însă diferențierea și individualizarea curriculară trebuie să constituie o preocupare permanentă a profesorilor, pe parcursul întregului proces de învățământ, manifestată prin maniera particulară de proiectare, organizare și desfășurare a activităților instructiv-formative. *Diferențierea și individualizarea curriculară*

presupune, din această perspectivă, *un ansamblu de acţiuni organizate şi sistematice ale cadrului didactic, ce au ca scop identificarea nevoilor educaţionale individuale sau ale unor subgrupuri din grupul-clasă şi crearea unui context educaţional care să vină în întâmpinarea acestor nevoi.*

În acest sens, propunem o practică a diferenţierii curriculare care să vizeze adaptări la nivelul *conţinuturilor* educaţiei, *proceselor* didactice (strategii de lucru), *mediului* psihologic şi fizic de învăţare (resurse, sprijin din partea adultului etc.), *produselor* aşteptate de la copii în urma parcurgerii activităţilor instructiv-formative. Acest model lărgit al diferenţierii şi individualizării curriculare, teoretizat şi în literatura de specialitate (McNamara, S., Moreton, G., 1997, Hart, S., 1996, Visser, J., 1993, Creţu, C., 1996, 1998) recunoaşte multitudinea variabilelor individuale sau de grup ce pot determina nevoia tratării diferenţiate şi permite depăşirea viziunii clasice a cadrelor didactice asupra diferenţierii curriculare care este *diferenţierea sarcinii de învăţare* şi potrivirea acesteia cu abilităţile elevilor, practică ce duce la organizarea grupului de elevi pe subgrupe de nivel al performanţei. Diferenţierea şi individualizarea nu se limitează la subordonarea influenţelor educative la particularităţile individuale sau de grup ale copiilor, ci, dimpotrivă, îşi propune activarea şi valorificarea la maximum a potenţialităţilor reale ale copiilor, accelerând astfel dezvoltarea acestora. Aceasta înseamnă că activităţile didactice diferenţiate trebuie să ţintească "zona proximei dezvoltări"(Vâgotski, L.S., 1971) la care copilul este capabil să ajungă cu sprijinul adecvat. Acceptarea ideii că metodele didactice adecvate permit accelerarea într-o anumită măsură a dezvoltării (Piaget, J., 1971, Bruner, J., 1970, Vâgotski, L.S., 1971), putem spune că diferenţierea şi individualizarea curriculară reprezintă mobiluri ale acestei dezvoltări, de care trebuie să beneficieze toţi elevii clasei.

4.4. Principiul considerării copilului ca un întreg

Centrarea procesului educațional asupra copilului, un principiu deplin acceptat al educației contemporane, presupune în esență preocuparea permanentă a cadrelor didactice pentru cunoașterea copilului ca individualitate și adaptarea programelor de instruire și formare la profilul individual al subiectului supus educației. Din această perspectivă, considerarea copilului ca un întreg, ca un ansamblu structurat de trăsături, nevoi, înclinații, potențialități definitorii aflate într-o strânsă determinare și relaționare reciprocă este o condiție esențială pentru formarea prin mijloace specifice educației a unei personalități integrale și armonioase.

Acest principiu integrează cele mai multe din principiile generale formulate în documentele curriculare privind organizarea și funcționarea învățământului preșcolar (O.M.nr. 4464/7.09.2000, Art. 15): principiul educației globale și individualizate care se referă la dezvoltarea în cadrul procesului de învățământ a tuturor dimensiunilor personalității copiilor, principiile referitoare la respectarea drepturilor copiilor la educație, asistență socială, ocrotire și supraveghere, principiul cooperării cu familia și comunitatea locală. Privite în ansamblu, aceste norme ale organizării și desfășurării procesului de învățământ preprimar invită la înțelegerea copilului pe de-o parte, ca o personalitate complexă ce integrează trăsături unice, diferențiatoare, iar, pe de altă parte, ca un exponent al unui spațiu socio-cultural închegat.

Se disting aici două dimensiuni de manifestare a acestui caracter unitar al funcționării și dezvoltării ființei umane: o dimensiune internă și una externă, fiecare din acestea sintetizând caracteristici ce se influențează reciproc și contribuie integrat la evoluția într-o anumită direcție a copilului supus educației.

Dimensiunea internă în considerarea copilului ca întreg se referă la caracteristici ce țin de așa-numita ecuație personală a subiectului implicat în procesul de educație. Aceasta presupune în primul rând *recunoașterea copilului ca o individualitate, o personalitate în formare ale cărei arii de manifestare: fizică, spirituală, emoțională, cognitivă, socială, se influențează reciproc și se dezvoltă simultan,*

fiecare din acestea fiind în egală măsură importantă şi trebuind să facă obiectul educaţiei timpurii. În consecinţă, programele educaţionale oferite în oricare din nivelele de şcolaritate şi cu atât mai mult în perioada educaţiei preşcolare trebuie să identifice şi să utilizeze secvenţe de curriculum care să se adreseze nu doar ariei cognitive a personalităţii, dar şi celei afective, perceptuale şi motorii, astfel încât dezvoltarea într-o anumită latură să susţină şi să stimuleze evoluţia celorlalte laturi şi a personalităţii ca întreg. Acest lucru presupune din partea cadrelor didactice o preocupare permanentă de exploatare din perspective multiple a situaţiilor de învăţare create. Astfel, spre exemplu, activităţi ce urmăresc cu preponderennţă obiective de natură cognitivă ascund numeroase prilejuri de stimulare afectivă sau dezvoltare morală, identificarea lor ţinând de flexibilitatea şi creativiatea cadrului didactic.

Abordarea personalităţii copilului ca un tot integrat şi asumarea acesteia ca obiect al formării nu se poate face în afara considerării şi a altor câteva elemente definitorii pentru individualitatea copilului, care completează aceeaşi dimensiune internă a copilului ca întreg: nevoile de cunoaştere şi formare ale copiilor. Caracterul unic al personalităţii copilului este dat şi de specificul acestor nevoi individuale ce sunt considerate din ce în ce mai des în pedagogia contemporană punctul de start al intervenţiei educaţionale. Contrar concepţiei pedagogie preşcolare tradiţionale, nevoile copilului preşcolar nu se rezumă la cele de bază, fiziologice sau privind protecţia şi îngrijirea (întâmpinate exculsiv în anumite perioade ale istoricului educaţiei preşcolare), ci parcurg întreg registrul nevoilor fundamentale ale fiinţei umane: nevoi afective (de dragoste, sentimentul apartenenţei şi al valorii personale), de cunoaştere, de acţiune şi de afirmare a individualităţii. Fiecare din aceste nevoi ia forme particulare, diferite de la copil la copil şi de la o perioadă de dezvoltare la alta şi trebuie cunoscute, interpretate, înţelese şi întâmpinate ca un ansamblu de nevoi, unele determinându-le şi influenţându-le pe altele. Relaţia acestor cerinţe particulare ale copilului cu anumite configuraţii sau caracteristici de personalitate nu trebuie nici ea ignorată. Pentru a lua un singur exemplu, nevoile de cunoaştere ale copilului sunt direct influenţate de nivelul dezvoltării

cognitive, dar şi de stabilitatea afectiv-emoţională şi de trăsăturile temperamentale ale copilului.

Dimensiunea externă a considerării copilului ca întreg este dată de considerarea determinărilor externe ce îşi pun amprenta asupra evoluţiei copilului şi care trebuie interpretate de către educatori în aceeaşi manieră integrată. Aceste determinări sunt date de apartenenţa copilului la un spaţiu cultural, familial şi social, fapt ce îi induce copilului un ansamblu de motivaţii şi expectanţe, atitudini, convingeri şi valori care vor fi definitorii pentru felul în care copilul se manifestă şi evoluează în cadrul programelor educaţionale în care este cuprins. Copilul vine în grădiniţă cu o experienţă socioculturală importantă care continuă să se acumuleze şi în afara instituţiei educaţionale. De aceea, efortul iniţial şi permanent de cunoaştere a copilului pe care educatoarea are obligaţia să îl depună trebuie să meargă şi în direcţia relevării acestei experienţe şi considerării ei în interrelaţie şi interdependenţă cu alte date definitorii pentru copil.

Dacă unicitatea fiecărui copil este azi pe deplin recunoscută în educaţie, considerarea acestei configuraţii personale ca un întreg cu determinări interne şi externe ce se influenţează reciproc trebuie să constituie o atitudine permanentă în orice tip de intervenţie educaţională şi cu atât mai mult în educaţia preşcolară, atunci când determinările descrise mai sus sunt mai puternice, mai evidente în manifestare şi mai puţin controlabile de către subiect.

Re-cunoaşterea a ceea ce copilul este dincolo de statutul de obiect al educaţiei constituie o preocupare ce determină deschiderea procesului educaţional spre diversitatea şi individualitatea acestuia.

4.5. Principiul respectării depline a drepturilor copilului

Una din caracteristicile fundamentale ale învăţământului democratic este recunoaşterea şi respectarea deplină a drepturilor agenţilor implicaţi în acţiunea educaţională: elevi, educatori şi părinţi. Desigur, această normă se aplică tuturor nivelelor şi tipurilor de intervenţie

educațională, iar principiul respectării depline a drepturilor copilului este afirmat și detaliat în toate documentele ce reglementează și descriu cadrul legal de desfășurare a procesului instructiv-formativ. În ce privește educația preșcolară, Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului preșcolar definește în Cap. II, Art.. 15 ca principii generale de organizare și funcționare a învățământului preșcolar: „principiul asigurării integrale a drepturilor copilului, principiul asigurării serviciilor sociale pentru copiii aflați în situații speciale, principiul cooperării cu familia și cu comunitatea locală și principiul asigurării respectului față de copil".

Adoptarea acestor norme generale care să guverneze întreg procesul de educație preșcolară implică recunoașterea și asumarea prevederilor unor documente internaționale cum sunt:

- Convenția cu privire la drepturile copilului (septembrie 1990);
- Declarația Conferinței mondiale de la Jomtien, Thailanda (1990) referitoare la „Educația pentru toți";
- Declarația de la Salamanca (1994), cu privire la asigurarea accesului, participării și calității educației pentru toți ;

Sintetizând, normele recomandate educației de aceste declarații internaționale se referă la:

- asigurarea șanselor egale la educație și dezvoltarea deplină a potențialului individual pentru toți copiii, indiferent de sex, rasă, religie, limbă, nevoi speciale;
- asigurarea asistenței și îngrijirii necondiționate din partea adultului, familiei, comunității, serviciilor sociale;
- asigurarea respectului față de copil, ceea ce implică și asigurarea dreptului la liberă expresie și decizie.

Dincolo de aceste documente internaționale care reprezintă o sursă de definire a drepturilor fundamentale ale copiilor, ce trebuie respectate și pe parcursul procesului educațional, propunem aici și o altă perspectivă de analiză a acestor drepturi, aceea a valorilor fundamentale pe care comunitatea educațională le propagă, valori ce țin de: autodisciplină, autocontrol, responsabilitate; aspecte ce țin de valorizarea sinelui: cultivarea stimei de sine, a respectului de sine; valori ce țin e respectarea egalității șanselor, a demnității, a sensului valorii, a

dreptății în acțiunea instructiv-educativă, valori ce țin de relația cu ceilalți: respect, politețe, toleranță, colaborare, încredere, onestitate; valori ce țin de abordarea sarcinilor de lucru: perseverență, trăirea satisfacției muncii.

Recunoașterea fiecăreia dintre aceste valori propagate în procesul educațional implică exprimarea ei ca un drept al copilului.

Afirmarea drepturilor agenților acțiunii educaționale nu este suficientă. Ea trebuie să fie urmată de analiza responsabilităților pe care aceste drepturi le presupun pentru fiecare dintre participanții la acțiunea educațională. Respectarea drepturilor nu se face automat, fără asumarea responsabilităților. Drepturile copiilor sunt în sensul cel mai strict responsabilitățile educatorilor. Aceștia trebuie să asigure cadrul de respectare a drepturilor în școală, antrenând grupul de copii și ceilalți agenți ai acțiunii educaționale în asumarea responsabilităților.

Exemple:

1. **Dreptul copilului**: A fi ascultat și a i se oferi ocazia să-și exprime opiniile implică **responsabilități**: pentru copil: să comunice, dar să și asculte, să nu monopolizeze discuția, să nu-și desconsidere partenerii de discuție; și pentru educator: să încurajeze comunicarea, să asculte, să ghideze discuțiile colective, să formeze la elevi deprinderi de comunicare.
2. **Dreptul copilului**: A fi educat într-un mediu educațional prietenos, sigur, pozitiv, în care este încurajat și susținut implică: **responsabilități**: pentru copil: să coopereze și să se implice, să respecte regulile de comportare disciplinată, să ofere respect; și pentru educator: să creeze un mediu educațional plăcut și sigur și să dezvolte o relație cu copii bazată pe recunoaștere, susținere și încurjare permanentă.

Dacă asumarea ca normă, într-un învățământ democratic, a obligației de a respecta drepturile fundamentale ale copiilor este un fapt ce vine de la sine, detalierea acestor drepturi și derivarea din acestea a responsabilităților pe care ele le implică pentru fiecare din actanții procesului instructiv-formativ trebuie să constituie o preocupare a fiecărei instituții educaționale în efortul acestora de

a-şi defini politica şi ethosul specific. În felul acesta, principiul respectării depline a drepturilor copilului va depăşi faza iniţială a unei simple afirmări şi va fi în mod practic asumat, cu efecte benefice în ce priveşte atmosfera educaţională, dar şi cultivarea la copii a grijii pentru drepturile proprii şi a capacităţii de asumare a responsabilităţilor ce decurg din aceastea.

Drepturi şi responsabilităţi ale copiilor cuprinşi în procesul educaţional:

- dreptul de a fi educat într-un mediu sigur în care să beneficieze de protecţie fizică şi emoţională;
- dreptul de a avea acces la toate materialele şi resursele educaţionale;
- dreptul de a fi asistat şi susţinut de educator;
- dreptul la un educator competent ;
- dreptul de a fi tratat cu respect şi corectitudine;
- dreptul de a participa la procesul educaţional;
- dreptul la asistenţa unor servicii sociale, atunci când e necesar;
- dreptul la intimitate şi confidenţialitate;
- dreptul de a fi protejat de abuzul de autoritate;
- dreptul de a fi protejat de impunerea unor restricţii care nu sunt absolut necesare;
- dreptul de a înţelege utilitatea cunoştinţelor dobândite;
- dreptul de a învăţa cu plăcere şi interes;
- dreptul la joc şi relaxare;
- responsabilitatea de a îşi purta de grijă;
- responsabilitatea de a împărţi cu alţii resursele şi echipamentele existente;
- responsabilitatea de a întreţine şi de a utiliza echipamentele, evitând posibile accidente;
- responsabilitatea de a fi cooperant;

- responsabilitatea de a fi respectuos şi atent cu ceilalţi;
- responsabilitatea de a comunica;
- responsabilitatea de a asculta şi de a ţine cont de părerea celorlalţi;
- responsabilitatea de a-şi asuma propriile acţiuni şi consecinţele acestora.

după Louise Porter, Student behaviour, Theory and Practice for Teachers, Allen and co, 1996

Revenind la cele două categorii de principii care, în opinia noastră, trebuie să stea permanent în atenţia cadrelor didactice implicate în educaţia preşcolară, principii determinate de rezultatele studiilor privind specificul dezvoltării şi învăţării copiilor de vârste mici şi principii determinate de orientările şi politicile educaţionale la nivel internaţional, convingerea noastră este că asumarea acestor norme plasează procesul de educaţie preprimară în parametrii descrişi de orientările internaţionale în domeniul educaţiei la vârste timpurii şi asigură un plus de ştiinţificitate demersurilor educaţionale prin luarea în considerare a celor mai noi evidenţe ştiinţifice ale psihologiei dezvoltării şi pedagogiei şcolare.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 5

Finalitățile educației preșcolare

5.1. Cadrul definirii finalităților educației preșcolare

Procesul de instruire și formare a tinerelor generații este un proces finalist, iar această caracteristică se aplică atât sistemului de învățământ în ansamblu, cât și fiecăreia dintre treptele acestuia. Documentele școlare în vigoare delimitează foarte clar finalități cu grade diferite de generalitate, menite să ghideze întreg procesul de învățământ și descrie în detaliu rezultatele ce urmează a fi urmărite pentru fiecare dintre treptele de școlarizare și, mai mult, pentru fiecare dintre domeniile de cunoaștere. Acest efort de precizare coerentă a intenționalităților programelor de intervenție educațională constituie de fapt una dintre cele trei dimensiuni majore ale reformei învățământului din România: reforma de orientare, care își propune o nouă fundamentare valorică a sistemului și a procesului educațional, prin reconsiderarea țintelor vizate de acestea.

Grădinița de copii, ca parte integrantă a învățământului preuniversitar cunoaște și ea numeroase schimbări privind acest segment al finalităților, ce determină transformări importante și în ce privește structura și conținuturile vehiculate.

Psihopedagogia contempoană recunoaște azi pe deplin faptul că vârstele mici reprezintă perioade de fundamentare a construcției personalității copilului și de dezvoltare a structurilor adaptative ce îi vor permite o inserție socială optimă. Este justificată atunci atenția sporită pentru reconsiderarea documentelor ce reglementează desfășurarea programelor educaționale la aceste vârste, în sensul definirii finalităților astfel încât să fie asigurată:

⇨ reflectarea transformărilor profunde ale societății contemporane, obiectivate în noi exigențe de pregătire a tinerelor generații;

⇨ compatibilizarea învățământului preşcolar românesc cu trepte similare de învățământ din alte țări prin racordarea la orientările şi achizițiile valoroase în plan psihopedagogic şi al practicii educaționale realizate pe plan internațional;
⇨ reflectarea celor mai noi contribuții ale psihopedagogiei dezvoltării şi învățării pentru înțelegerea specificului vârstei preşcolare;
⇨ asimilarea principiilor generale şi a paradigmelor reformei profunde a sistemului de învățământ românesc;
⇨ reflectarea orientărilor contemporane în problematica finalităților educaționale;
⇨ continuitatea în interiorul aceluiaşi ciclu curricular.

5.2. Nivele de definire a finalităților

Dacă parametrii mai sus amintiți trebuie respectați în definirea finalităților, aşa cum se face ca în documentele şcolare contemporane şi în practica educațională zilnică, propunem o ordonare a *nivelelor de definire a finalităților*, specifice educației preşcolare, o stratificare ce nu se suprapunere peste nivelele ierarhice clasice ale finalităților (ideal, scop, obiective), ci, dimpotrivă, dublează această taxonomie, specificând-o şi continuând-o. De altfel, nivelele pe care le-am identificat ca fiind specifice educației preşcolare nu pot fi organizate ierarhic, ele nu derivă cu necesitate unele din altele, ci se suprapun pe alocuri şi se completează reciproc.

1. *Finalități derivate din Legea Învățământului* (nr 84/1995). Documentele curriculare ale educației preşcolare reflectă finalități de factură generală ce derivă din idealul educației – formarea personalității autonome şi creative. Din această perspectivă, grădinița de copii îşi propune două obiective fundamentale:

® asistența socială şi educațională complexă (supraveghere, ocrotire, îndrumarea activității copiilor etc.), în vederea înzestrării copilului cu acele cunoştințe, capacități şi atitudini care să permită-i acestuia raportarea activă şi creatoare la mediu şi să-i asigure premisele continuării educației.

® dezvoltarea fizică şi psihică armonioasă a copilului, în conformitate cu potențialitățile, trebuințele, ritmul individual de dezvoltare a acestuia

2. *Finalități specifice segmentului de educație preșcolară.* Cu un grad mai mare de specificitate sunt finalitățile pe care Ghidul de aplicare a programei pentru învățământul preșcolar (pag. 20) le descrie ca fiind specifice educației preșcolare:

- asigurarea dezvoltării normale și depline a copilului preșcolar, valorificând potențialul fizic și psihic al fiecăruia, ținând seama de ritmul propriu al copilului, de nevoile sale afective și de activitatea sa fundamentală – jocul;
- îmbogățirea capacității copilului de a intra în relație cu ceilalți copii și cu adulții, de a interacționa cu mediul, de a-l cunoaște și de a-l stăpâni prin explorări, exerciții, încercări, experimentări;
- descoperirea de către fiecare copil a propriei identități și formarea unei imagini de sine pozitive;
- sprijinirea copilului preșcolar pentru a dobândi cunoștințe, capacități și atitudini necesare activității viitoare în școală, precum și vieții sale ulterioare în societate.

Aceste finalități specifice, pe care le-am putea numi scopuri ale activității educative din grădiniță, detaliază prima categorie de finalități, oferind în plus sugestii metodice pentru atingerea lor.

3. *Finalități specifice nivelelor de vârstă preșcolară.* Reconsiderarea rolului învățământului preșcolar în raport cu celelalte trepte ale sistemului de învățământ s-a obiectivat, printre alte demersuri, și în delimitarea în cadrul palierului perioadei preșcolare a două nivele de vârstă: nivelul I (3-5 ani) și nivelul II (5-7ani) care se regăsesc în planul de învățământ preșcolar ca repere de distribuție în timp a categoriilor de activități și care au desemnate obiective specifice:

- nivelul I – **socializarea copiilor**, ce implică dobândirea și exersarea de către aceștia a unor deprinderi de relaționare socială cât mai flexibile și variate, împreună cu achiziția unor capacități de descoperire a propriei identități și de relevare a sinelui;
- nivelul II – **pregătirea pentru școală**, ce presupune pregătirea preșcolarului pentru asumarea unui nou status și rol, acela de elev, și a unui nou tip de activitate fundamentală, învățarea școlară.

Încercând o relaționare a finalităților pe nivele de vârstă, pe care tocmai le-am indicat cu scopurile educației preșcolare anterior descrise, putem spune, fără să greșim, că socializarea, respectiv pregătirea pentru școală constituie două repere de grupare a finalităților specifice învățământului preprimar. De altfel, documentele curriculare ale procesului instructiv-educativ din grădiniță recunosc același rol de nucleu al celor două finalități, recomandând „organizarea activităților desfășurate de educatoare cu copiii din perspectiva orientării spre socializare respectiv spre pregătirea pentru școală" (Ghidul de aplicare a programei pentru învățământul preșcolar, 2000, pag. 25), fapt ce nu exclude nicidecum stabilirea și a altor finalități complementare sau prelungirea, de exemplu, a finalității socializării și pentru al doilea nivel de vârstă.

4. *Finalități ale ciclului achizițiilor fundamentale.* Formularea ca obiectiv central pentru partea a doua a programului de educație preșcolare (grupa mare și grupa pregătitoare) a sarcinii de pregătire a copiilor pentru școală certifică recunoașterea din ce în ce mai clară a grădiniței de copii ca treaptă a învățământului primar. Noua denumire de *învățământ preprimar* precum și statutul obligatoriu al grupei pregătitoare constituie asigurări suplimentare în acest sens. La nivelul curriculum-ului național, acreditarea preșcolarizării copiilor ca un mijloc de promovare a reușitei școlare se face prin integrarea în primul ciclu curricular – al achizițiilor fundamentale – a grupei pregătitoare alături de clasele I și a II-a din școala primară și prin definirea de obiective comune fiecăruia din cei trei ani de inițiere în activitatea școlară.

Astfel, cele două obiective majore ale ciclului achizițiilor fundamentale: *acomodarea la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială,* precum și obiectivele specifice:

- asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenționale (scris, citit, calcul);
- stimularea copilului în vederea cunoașterii mediului apropiat;
- stimularea potențialului creativ al copilului, a intuiției și a imaginației;
- formarea motivației pentru învățare, înțeleasă ca o activitate socială (*Curriculum Național. Planuri-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar, 1999, pag. 18*),

trebuie să stea în egală măsură în atenția cadrelor didactice din grădiniță și din școala primară. În grădiniță, asumarea lor se face cu precădere în anii terminali, însă acest lucru nu exclude considerarea lor și pentru activitățile educaționale ale grupelor mijlocie și mică, în condițiile interesului cadrelor didactice pentru anticiparea viitoarelor procese de integrare școlară, eventual prin valorificarea resurselor jocului didactic. De altfel, o analiză, fie ea și superficială a obiectivelor specifice mai sus amintite relevă faptul că fundamentele atingerii fiecăruia dintre acestea sunt achiziționate mult înainte de grupa mare a grădiniței.

5. *Finalități ale categoriilor de activități specifice grădiniței.* Fiecare din grupele de finalități pe care le-am descris până acum se concretizează la nivelul curriculum-ului național în **obiective cadru și obiective de referință** pentru categoriile de activități prevăzute în planul de învățământ preșcolar: activități de educare a limbajului, activități matematice, cunoașterea mediului, educația pentru societate, activități practice și elemente de activitate casnică, activități artistico-plastice și educație fizică.

Obiectivele cadru și obiectivele de referință reprezintă, ca terminologie și modalitate de structurare a finalităților, un element de inovație al noului curriculum național.

Obiectivele cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și complexitate, care sunt urmărite pe parcursul mai multor ani de studiu a unei discipline de învățământ și se referă la formarea unor capacități, atitudini și valori specifice domeniului respectiv de cunoaștere.

Obiectivele de referință definesc rezultatele urmărite în fiecare an de studiu, în urma activității de învățare a conținutului unei discipline de învățământ. Privite în ansamblu, ele descriu progresia în achiziția de produse ale învățării de la un an de studiu la altul.

Direct urmărite în practica educațională, cele două tipuri de obiective și-au dovedit utilitatea practică în ghidarea proiectării și organizării sistematice a activităților instructiv-formative, cu atât mai mult în grădiniță, unde obiectivele cadru și referențiale reprezintă singurele repere curriculare la îndemâna cadrelor didactice, dincolo de acestea, educatoarele având libertate maximă în alegerea conținuturilor potrivite pentru atingerea finalităților.

Nu vom proceda aici la o trecere în revistă a celor două tipuri de obiective pentru fiecare din categoriile de activităţi comune preşcolare, un demers de analiză a obiectivelor cadru şi referenţiale ce are la bază formularea existentă în programa activităţilor din grădiniţă fiind realizat în această lucrare, în capitolul privind curriculum-ul preşcolar. Încercăm însă o descriere a obiectivelor urmărite în parcurgerea activităţilor specifice grădiniţei, grupându-le în patru categorii ce corespund celor patru dimensiuni/laturi fundamentale ale educaţiei: educaţia intelectuală (realizată cu precădere în *educaţia limbajului, activităţi matematice* şi *cunoaşterea mediului*), educaţia morală (realizată cu precădere în *educaţia pentru societate*), educaţia estetică (realizată cu precădere prin *educaţia plastică şi muzicală*), educaţia tehnologică (realizată preponderent prin *activităţi practice şi elemente de activitate casnică*) şi educaţia fizică (realizată prin categoria de activitate educaţie fizică).

Educaţia intelectuală în grădiniţă presupune dobândirea de către copil a primelor elemente ale muncii intelectuale, deosebit de importante pentru pregătirea în vederea cunoaşterii realităţii şi a muncii viitoare de învăţare şcolară. Este vorba despre *latura instructivă* a procesului educaţional, ce presupune atât informarea cât şi instrumentarea copiilor, principalele achiziţii ale acestora fiind:

- deprinderi fundamentale de autoservire: hrănirea, îmbrăcarea, somnul, deprinderi igienice, aspecte legate de culturalizarea acestor comportamente;
- deprinderi instrumentale: desenul, modelajul, elemente ale citit-scrisului şi calculului matematic, deprinderi de comunicare;
- cunoştinţe, informaţii despre mediul înconjurător şi despre sine;

În *latura* sa *formativă*, procesul educaţiei intelectuale presupune:

- dezvoltarea principalelor procese psihice implicate în învăţare. Memoria, atenţia, limbajul, gândirea cu operaţiile şi calităţile sale;
- dezvoltarea capacităţilor de investigaţie a mediului înconjurător şi de cunoaştere elementară a acestuia;
- dezvoltarea capacităţilor de comunicare şi interrelaţionare.

Educația morală în grădiniță vizează dezvoltarea unor elemente de conduită morală și crearea premiselor pentru conturarea unor convingeri morale. Se urmărește, astfel, dezvoltarea unor deprinderi și obișnuințe ce vor asigura o conduită dezirabilă social:

- deprinderi de autoservire și de comportare civilizată, politicoasă;
- deprinderi de asumare a responsabilităților și de îndeplinire riguroasă a unor sarcini și obligații prestabilite;
- formarea unor reprezentări și sentimente morale;
- dezvoltarea capacității de înțelegere a motivației logice a unor cerințe de conduită;
- dezvoltarea capacității de a discerne între bine și rău în comportamentul propriu și al altora;
- dezvoltarea unor calități de voință și trăsături de caracter la nivelul vârstei.

Educația estetică. Obiectivul esențial de urmărit în activitățile de educație estetică este dezvoltarea capacității de sesizare și înțelegere a frumosului din natură, viață, comportamentul celor din jur. Acest lucru se poate face prin cultivarea obișnuinței de a păstra aspectul curat al camerei, scărilor, hainelor, cultivarea gustului pentru frumos prin exploatarea din perspectiva valențelor estetice a imaginilor din cărțile cu povești, a descrierilor întâlnite în basme, a reprezentațiilor pe scenă și a înregistrărilor audio.

În latura sa instrumentală, educația estetică urmărește formarea unor deprinderi elementare de exprimare prin desen, modelaj, construcții, stimularea potențialităților creatoare și dezvoltarea aptitudinilor artistice ale copiilor, dezvoltarea unor deprinderi de evaluare din perspectivă estetică a produselor activității proprii și a altora.

Educația fizică. Obiectivul fundamental al educației fizice este dezvoltarea normală și armonioasă a organismului copilului în parametrii descriși de vârstă și potențialitățile individuale. Specificând, educația fizică în grădiniță urmărește:

- întărirea stării de sănătate prin călirea organismului;
- dezvoltarea deprinderilor psihomotrice corecte, în principal a celor implicate în dobândirea unei ținute corecte în mers și stând;
- dezvoltarea unor deprinderi igienice și a unor trăsături de voință

şi caracter precum: încredere în forţele proprii, supunere la reguli, perseverenţă, curaj, altruism.

Educaţia tehnologică presupune la această vârstă formarea unor deprinderi practice, şi mai puţin exersarea acestora ca nişte acte sau norme impuse şi nemotivate, care au ca efect executarea unor produse „fără suflet" (Programa pentru învăţământul preşcolar, pag. 28). Accentul trebuie pus asupra:

- dezvoltării manualităţii, a capacităţii de coordonare armonioasă a mişcărilor generale şi fine;
- dezvoltarea unor scheme acţionale utile în rezolvarea unor sarcini practice simple;
- achiziţia unor informaţii de bază privind lumea tehnicii şi practica utilizării tehnologiilor;
- cultivarea creativităţii şi a spiritului de iniţiativă în activităţile practice desfăşurate atât în grădiniţă cât şi în mediul familial.

6. *Finalităţi de natură operaţională.* Ultimul nivel de definire a finalităţilor acţiunilor instructiv-formative desfăşurate în grădiniţă presupune derivarea din obiectivele cadru şi de referinţă, şi în lumina finalităţilor cu un grad mai ridicat de generalitate, a obiectivelor operaţionale. Dacă precizarea celorlalte categorii de finalităţi este realizată în cea mai mare parte în documentele curriculare adresate învăţământului preşcolar, delimitarea obiectivelor operaţionale pentru fiecare din activităţile instructiv-formative desfăşurate este obligaţia educatoarei. Didactica oferă reperele acţionale ce trebuie respectate în acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor, listând modele şi criterii de operaţionalizare, greşeli tipice al acestui demers ce trebuie evitate şi verbe care descriu comportamente de învăţare. Nu vom relua aici aceste date, dar considerăm important să insistăm asupra unei recomandări a didacticii moderne, şi anume, evitarea formulării exclusive ca obiective operaţionale a unor achiziţii de natură cognitivă/ intelectuală. Dacă între obiectivele de referinţă ale fiecăreia din categoriile de activitate ale grădiniţei se găsesc şi obiective ce se referă la atitudii şi valori (oferim în acest sens, ca exemplu, analiza tipurilor de

produse ale învățării ce pot fi urmărite în abordarea în grădiniță a „noilor educații" (vezi tabelul 5.1) este în logica lucrurilor ca și între obiectivele operaționale să existe de fiecare dată unele ce se referă domeniul:

- **social**: comunicare, prietenie, cooperare etc;
- **afectiv/moral**: sensibilitate față de ceilalți, controlul emoțiilor, prezentare de sine, implicare afectivă, expimarea convingerilor etc.;
- **psihomotor**: percepția spațiului, coordonare și control a mișcărilor generale și fine, expresie corporală etc;
- **estetic**: exersarea judecății estetice, capacități de expresie etc.

Așa după cum reiese din analiza mai sus realizată, preocuparea curentă de definire a intenționalităților proceselor de educație preșcolară se obiectivează în formularea finalităților în contexte și pe nivele variate care însă nu se exclud, ci dimportivă, se completează reciproc.

O preocupare complementară decrierii clare a finalităților este în „Programa activităților instructiv-educative din grădinița de copii" evidențierea unor coordonate pedagogice novatoare, de natură axiologică și normativă, menite să creeze *cadrul* propice atingerii finalităților specifice învățământului preșcolar: restructurarea curriculară a raporturilor dintre educație și instruire, reconsiderarea rolului educatoarei, transformarea perspectivei de abordare a copilului, o viziune didactică de tip curricular.

Asimilarea în practica educațională a unei noi concepții privind procesele educaționale și actanții sistemului de învățământ conferă sens finalităților prevăzute în documentele curriculare și permite acțiunea coerentă și unitară a cadrelor didactice în vederea atingerii obiectivelor educaționale formulate la diferite nivele macro și micropedagogice.

Tabelul 5.1. Analiză de conținut: „Noile educații"

	Educația senzorială	**Educarea sensibilității emoționale**	**Educația pentru mass-media și noile tehnologii**
1. Cunoștințe	- cunoașterea denumirii celor cinci simțuri, a organelor de simț și a altor noțiuni din aceeași sferă ideatică; - achiziția unor informații privind caracteristicile stimulilor senzoriali: luminozitate, intermitență, culoare, rugozitate, intensitate, amplitudine etc.	- cunoașterea denumirii cât mai multor trăiri afectiv -emoționale și a caracteristicilor lor ușor de perceput (mimica asociată, tonul vocii, comportamentul, etc.); - achiziția unor informații despre relevarea trăirilor afective prin expresia feței, limbaj corporal, caracterisicile limbajului verbal; - achiziția unor inform ații privind felul în care se simt oamenii care trec prin anumite trăiri emoționale; - cunoașterea unor modalități de exprimare a trăirilor afectiv - emoționale; - înțelegerea felului în care trăirile altora ne influențează propriile trăiri și comportamente.	- achiziția vocabularului de bază relativ la mijloacele audio-video (casetofon, videocasetofon, televizor, computer); - achiziția unor cunoștințe de bază privind principiile tehnice de funcționare a noilor tehnologii; - utilizarea corectă a unor componente ale calculatorului: mouse, tastatură.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2. Priceperi, deprinderi	- recunoaşterea caracteristicilor stimulilor vizuali: luminozitate, contur, coloristică, claritate, poziţie în raport cu sine şi cu alte puncte de reper etc.; - recunoaşterea caracteristicilor stimulilor auditivi: intensitatea sunetului, timbru, tonalitate, melodicitate, direcţie etc.; - recunoaşterea caracteristicilor stimulilor tactili: rugozitate, duritate, formă, temperatură, intensitate a durerii, presiunii, vibraţie etc.; - recunoaşterea caracteristicilor stimulilor olfactivi şi gustativi: intensitate, note specifice, calitate a savorilor: dulce, amar, acru, sărat; - intuirea schimbărilor care apar în aceste caracteristici odată cu acţiunea asupra stimulului sau cu intervenţia altor factori.	- exprimarea prin modalităţi diverse a trăirilor emoţionale proprii; - manifestarea sensibilităţii la emoţiile şi sentimentele trăite de cei din jur şi conturarea unui răspuns la acestea; - valorizarea trăirilor emoţionale şi a sentimentelor altora; - implicarea în discuţii privind felul în care resimţim afectiv anumite evenimente.	- utilizarea mijloacelor audio-vizuale şi a computerului pentru prezentarea unor casete cu poveşti, desene animate, jocuri pe computer, desen; - respectarea unor reguli de igienă a utilizării mijloacelor audio-vizuale: utilizarea raţională, urmărirea programelor potrivite vârstei etc.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3. Competenţe	- cunoaşterea utilităţii percepţiei senzoriale pentru investigarea şi controlul realităţii; - discriminarea fină a calităţilor senzoriale şi răspunsul nuanţat la acestea; - discriminarea senzorială în legătură cu un tip de stimul, cu sau fără implicarea altor organe de simţ; - descoperirea unor elemente componente ale mediului înconjurător prin antrenarea tuturor organelor de simţ; - dezvoltarea capacităţii de concentrare a atenţiei pentru analiza unui stimul sau a unor situaţii complexe în care apar mai mulţi stimuli senzoriali; - compararea caracteristicilor unor stimuli senzoriali.	- manifestarea empatiei; - exprimarea sentimentelor proprii, trăite în diferite situaţii, dar şi altele imaginate pentru situaţii încă neexperimentate (ex: ce ar simţi dacă ar trebui să plece în tabără pentru o săptămână, fără părinţi); - înţelegerea trăirilor altora, chiar dacă ele diferă de cele proprii în aceeaşi situaţie (ex: cum cred că se simte un copil care este pedepsit); - găsirea unor modalităţi de sprijinire a celor din jur care trăiesc sentimente negative.	- recepţionarea, prelucrarea şi utilizarea unor informaţii primite prin noile mijloace de comunicare: televiziune, Internet
4. Atitudini, valori	- aprecierea diversităţii stimulilor senzoriali - descrierea nuanţată şi originală a percepţiilor senzoriale.	- sinceritate; - empatie.	- perceperea mijloacelor audio-vizuale şi a calculatorului electronic ca mijloace de învăţare şi divertisment care nu trebuie să înlocuiască celelalte activităţi specifice vârstei

Capitolul 6

Curriculum-ul preşcolar

6.1. Noţiunea de curriculum şi specificul ei în învăţământul preşcolar

Începând cu al doilea deceniu al secolului trecut, pedagogia şi-a asumat conceptul de **curriculum** ca subiect de dezbatere, dar şi ca domeniu de preocupări sistematice. Utilizat pentru prima dată în context educaţional în 1582, în Olanda, termenul curriculum a primit de-a lungul timpului accepţiuni variate de la *curs obligatoriu de studiu* şi până la *ansamblul componentelor procesului instructiv-formativ desfăşurat în şcoală şi în afara ei, în care experienţele de învăţare ale copiilor au un loc central.*

În sensul său tradiţional, conceptul curriculum era superpozabil cu cel de *conţinut al învăţământului*, el referindu-se în sens limitat la corpus-ul de cunoştinţe de parcurs de către elev, obiectivat într-un set de documente şcolare. Deşi această accepţiune restrânsă s-a păstrat, conceptul de curriculum şi-a lărgit mult aria de cuprindere, anunţând o nouă perspectivă asupra procesului educaţional, o nouă concepţie asupra acţiunii de selecţie, structurare, organizare, proiectare şi propunere a conţinuturilor învăţământului, în relaţia acestora cu toate celelalte componente ale procesului didactic: finalităţi, metode şi mijloace didactice, modalităţi de organizare a activităţii de predare-învăţare-evaluare.

În literatura pedagogică actuală nu există încă un consens privind definirea conceptului de curriculum. Totuşi, majoritatea definiţiilor actuale încorporează câteva elemente definitorii comune:

- curriculum-ul reprezintă ansamblul *documentelor şcolare* care fac referire la conţinuturile activităţilor de predare-învăţare;
- curriculum-ul integrează totalitatea *proceselor educative şi a experienţelor de învăţare* prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar;
- curriculum-ul presupune abordarea sistemică a procesului de învăţământ prin crearea unui *ansamblu funcţional al componentelor sale* .

Considerând aceste caracteristici, vom oferi o definiţie de lucru a termenului curriculum, care să fie operaâională şi în învăţământul preşcolar.

Curriculum-ul reprezintă ansamblul experienţelor de învăţare directe şi indirecte ale elevilor implicaţi în situaţii educaţionale formale şi nonformale.

Deşi definiţiile termenului curriculum descriu ambele aspecte ale acestuia - parcurs şcolar şi experienţe de învăţare - considerăm că, important nu este faptul că în curriculum se prefigurează o listă de discipline şcolare, ci experienţele de formare prin care trece cel care învaţă şi care îi asigură structurile conceptuale şi cognitive, competenţele şi comportamentele care îi vor permite o bună integrare socială şi o realizare deplină în plan personal.

În pedagogia preşcolară termenul curriculum este încă destul de puţin prezent, mai evidentă fiind însă *abordarea curriculară* pe care o propun noile documente ce organizează activităţile instructiv-educative din grădiniţa de copii.

Abordarea curriculară permite luarea în considerare, în plan teoretic şi practic, a întregii complexităţi a procesului educaţional la vârsta preşcolară. La această vârstă caracterizată prin achiziţii psihofizice majore, utilizarea exclusivă a termenului conţinuturi ale învăţământului este absolut insuficientă, iar argumentele pentru susţinerea acestei afirmaţii ţin de profilul general al vârstei şi în special de caracterul integrat al cunoaşterii în perioada preşcolară:

- pentru preşcolari fiecare din secvenţele de învăţare pe care le presupune conţinutul învăţământului se transformă în experienţe de formare. Acumularea de cunoştinţe, de exemplu, este prea puţin un scop în sine, în grădiniţă, ea vizând în mod direct finalităţi formative.
- la vârsta preşcolară, mai mult decât la alte vârste, disocierea dintre conţinuturile învăţământului şi conţinuturile educaţiei este foarte dificil de realizat. Impactul experienţelor de învăţare nonformale şi informale în evoluţia copilului preşcolar este cel puţin la fel de prezent ca şi cel al

influenţelor formalizate propuse de instituţia educaţională. Din acest motiv, experienţa educaţională extraformală este în mod necesar considerată şi integrată în procesul educaţional al grădiniţei. Or, în accepţiunea sa lărgită, curriculum-ul cuprinde experienţele de învăţare *de pe parcursul* şcolarităţii şi nu doar cele oferite direct de aceasta. "Maxima lărgire a ariei semantice a conceptului de curriculum este reprezentată de tendinţa de încorporare a experienţelor de învăţare dobândite în contexte informale" (Cucoş, C. coord., 1998).

- curriculum-ul presupune în componentele sale un sistem de consideraţii teoretice asupra educatului (după Husen, T., Postlethwaite, T. N. coord., 1994, The International Encyclopedia of Education, apud. Cucoş, C. coord., 1998). Cunoaşterea şi considerarea particularităţilor de vârstă ale preşcolarilor în procesul de proiectare curriculară este esenţială dată fiind complexitatea şi ritmul dezvoltării în această perioadă şi cu atât mai mult cu cât copilăria reprezintă încă la nivelul concepţiei generale subiect de prejudecăţi şi caracterizări fundamental greşite.

6.2. Principiile abordării curriculare a procesului instructiv-formativ din grădiniţă

Deşi structura noului Curriculum Naţional nu include în mod explicit, dar nici nu exclude documentele curriculare care stau la baza organizării şi desfăşurării activităţii instructiv-educative în grădiniţă, principiile abordării curriculare sunt pe deplin respectate în alcătuirea acestor documente. Astfel, „Ghidul de aplicare a programei pentru învăţământul preşcolar" şi „Regulamentul de organizare şi funcţionare a învăţământului preşcolar" fac referire la cadrul teoretic şi legislativ care cuprinde:

a) principii ce relevă caracteristicile curriculum-ului preşcolar ca întreg:
- orientarea convergentă către idealul educaţional precizat în Legea învăţământului (nr. 84/1995) şi ilustrarea finalităţilor de politică educaţională a statului român
- descrierea conţinuturilor în termenii finalităţilor cadru şi referenţiale, ceea ce permite o abordare curriculară flexibilă, ţinând cont de:

- particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor;
- principiile de psihologie a învățării;
- dinamica socială și culturală a societății;
- specificul cultural local;
- tendințele internaționale înregistrate în educația preșcolară.

· ilustrarea direcțiilor generale ale reformei actuale a învățământului:
- asigurarea continuității educației preșcolare în *interiorul ciclului curricular al achizițiilor fundamentale* și din perspectiva educației permanente;
- gruparea categoriilor de activitate ale învățământului preșcolar în *arii curriculare* (domenii de activitate) similare celor ale învățământului școlar;
- structurarea curriculum-ului conform modelului de segmentare a Curriculum-ului Național: trunchi comun de cunoștințe, extinderi și aprofundări de curriculum (vezi activitățile de dezvoltare și exersare a aptitudinilor individuale și activitățile recuperatorii), conținuturi opționale;
- abordarea sistemică și interdisciplinară a conținuturilor.

b) principiile de organizare și desfășurare a predării în grădiniță:
· considerarea în activitățile de predare a noilor conținuturi, a experiențelor de viață și cunoaștere ale copiilor;
· descoperirea și potențarea disponibilităților psihice și fizice ale copiilor;
· asigurarea operaționalității și funcționalității cunoștințelor și capacităților, pentru a sprijini integrarea activă a copiilor în societate și abilitarea pentru acțiunea asupra realității;
· crearea unor situații de învățare stimulative, care să motiveze pentru învățarea spontană, prin acțiune;
· predarea integrată a conținuturilor, în vederea creării la copii a unei imagini unitare asupra realității;
· realizarea unei permenente legături între activitatea instructiv-educativă și viața cotidiană.

c) principiile de organizare a activității de învățare:

- produsele învățării nu sunt doar cunoştinţe punctuale, ci mai ales deprinderi, atitudini, valori şi competenţe care să permită copilului preşcolar familiarizarea cu diverse domenii ale cunoaşterii şi realităţii şi instrumente (competenţe de muncă intelectuală, structuri cognitive şi conceptuale, comportamente) ale cunoaşterii ulterioare;
- procesul de învăţare înregistrează ritmuri şi stiluri diferite de la un copil la altul, ceea ce reclamă diferenţierea şi individualizarea curriculară;
- sursele de cunoaştere în grădiniţă nu ţin doar de programa formală, ci şi de cea informală pe care documentele curriculare o menţionează şi o consideră a fi legată de atmosfera educaţională şi "etosul" instituţiei preşcolare (Ghidul de aplicare a programei pentru învăţământul preşcolar, p.24).

După cum reiese din parametrii abordării curriculare descrişi mai sus, învăţământul preşcolar, ca şi celelalte segmente ale sistemului de învăţământ, a cunoscut schimbări majore în ceea ce priveşte orientarea, structura şi conţinuturile sale, adoptarea viziunii curriculare în organizarea şi desfăşurarea activităţii educaţionale fiind astăzi o realitate evidentă.

6.3. Tipuri de curriculum preşcolar

Caracterul nondirectiv al programelor pentru învăţământul preşcolar este în egală măsură un câştig şi o provocare pentru cadrele didactice implicate în educarea preşcolarilor. Documentele curriculare recomandă ca deciziile în privinţa curriculum-ului şi a modului de organizare şi prezentare a tuturor componentelor procesului de învăţământ să fie luate în funcţie de o serie de caracteristici generale şi ţinând cont de un set de principii pe care le-am descris deja. Dincolo de aceste criterii de selecţie şi organizare a curriculum-ului preşcolar, fiecare instituţie educaţională trebuie să îşi contureze un sistem de valori, convingeri şi expectanţe, reguli, atitudini şi comportamente împărtăşite de toţi membrii acesteia, într-un cuvânt *cultura organizaţională* (Păun, E., 1999), care să constituie un sistem de referinţă pentru identitatea instituţiei şi care să se reflecte în activităţile educaţionale organizate şi desfăşurate aici. Acest sistem de valori culturale specifice instituţiei cuprinde două categorii de

componente: normative şi expresive. Cultura normativă desemnează ansamblul de reguli, norme, prescripţii, tendinţe şi proiecte cu caracter formalizat, cuprinse de obicei în politica instituţiei, în timp ce cultura expresivă este mai puţin observabilă, dar cu reverberaţii mai profunde şi se obiectivează în ansamblul de trăiri, sentimente şi aspiraţii ale membrilor instituţiei, în climatul acesteia. Elementele componente ale acestei culturi expresive constituie aşa-numitul curriculum mascat, care în grădiniţă are un rol formativ cel puţin egal cu cel al curriculum-ului formal. Ambele categorii de valori trebuie conştientizate şi cultivate de către cadrele didactice din fiecare instituţie educaţională. Reflectarea unei filosofii, a unui *etos* al instituţiei, precum şi ilustrarea unei/unor teorii psihologice şi pedagogice în activitatea educaţională asigură o unitate de acţiune, o convergenţă şi consistenţă în raport cu sistemul de valori asumat, constituind un criteriu esenţial de constituire a curriculum-ului şi de organizare şi desfăşurare a activităţilor instructiv-formative. Ilustrări evidente ale felului în care o teorie psihopedagogică şi o anumită concepţie filosofică se reflectă în activitatea educaţională cu copiii de vârste mici le constituie instituţiile educaţionale Waldorf, Montessori, Freinet, a căror scurtă prezentare am realizat-o în capitolele anterioare.

Vom descrie în continuare câteva tipuri de curriculum care au la bază diferite teorii ale învăţării şi care se constituie în modele de organizare curriculară pentru multe instituţii educaţionale preşcolare din întreaga lume:

1. Curriculum-ul de dezvoltare

Finalităţile acestui curriculum sunt legate de asistarea educaţională a dezvoltării copilului preşcolar conform stadiilor de dezvoltare descrise de diverşi autori pentru fiecare din ariile de dezvoltare psihofizică. Elementul cheie în organizarea unui astfel de curriculum este mediul educaţional care trebuie să fie bogat în stimuli ce să determine dezvoltarea.

2. Curriculum-ul cognitivist

Acest tip de curriculum îşi găseşte fundamentarea teoretică în concepţia piagetiană asupra dezvoltării stadiale a structurilor intelectuale, dar şi în aspecte ale psihologiei cognitive. Cadrul didactic care adoptă acest model curricular cunoaşte nivelul de dezvoltare al fiecărui copil şi creează activităţi potrivite acestui stadiu. Teoria lui Piaget privind dezvoltarea competenţelor cognitive prin acţiune şi experienţă directă asupra realităţii constituie mobilul

pentru construirea unui mediu educațional în care sunt încurajate și facilitate construcția propriilor idei și concepte și rezolvarea de probleme. Este o idee dezvoltată și de teoria constructivistă asupra învățării, *conform căreia mediul educațional ideal este acela care determină dezvoltarea competențelor de gândire.*

3. Curriculum-ul constructivist

Găsindu-și fundamentarea teoretică în teoria constructivismului piagetian, această perspectivă asupra curriculum-ului privește dezvoltarea copilului ca un rezultat al maturizării, dar și al interacțiunii cu mediul. Centrarea se face pe subiectul implicat activ în procesul educațional. Înclinația naturală a copilului spre explorare și învățare sunt puncte de pornire în organizarea unui mediu de învățare stimulativ în care:

- conținutul este organizat în jurul unor concepte fundamentale, abordând într-o manieră integrată diverse domenii ale cunoașterii;
- cei care învață sunt încurajați să formuleze întrebări și să-și delimiteze interesele de cunoaștere;
- învățarea se bazează pe manipularea concretă a realității, joc, explorare, implicare activă;
- noile achiziții sunt fundamentate pe cele deja existente;
- rolul cadrului didactic este unul de mediator, facilitator al cunoașterii;
- procesul învățării este la fel de important ca și produsele acesteia, el constituind obiect de evaluare;
- procesul de învățare este desfășurat interactiv, prin colaborare, în grupuri de lucru;
- cunoașterea este dinamică, schimbându-se pe măsura acumulării de noi experiențe;
- sunt încurajate interpretarea variată și exprimarea în maniere diverse a învățării și a produselor acesteia.

4. Curriculum-ul ecologic/funcțional

Acest tip de curriculum se fundamentează pe elemente ale realității în care copiii trăiesc, cumulând atât aspecte ale educației formale cât și nonformale și informale. *Curriculum-ul ecologic scoate în evidență și valorifică diversitatea culturală și lingvistică a societății contemporane.* Oferta curriculară este relevantă pentru experiența de

viață și nevoile/particularitățile copiilor, și funcțională, atât în contextul actual cât și în cel viitor.

5. Curriculum-ul comportamental (de influență behaviouristă)

Elementul cheie al curriculum-ului comportamental este mediul educogen. Acest tip de curriculum se fundamentează pe teoria behaviouristă conform căreia optimizarea învățării copiilor se poate face prin schimbarea, modificarea și coordonarea desfășurării unor evenimente care să prilejuiască achiziția unor competențe accesibile vârstei, utile și funcționale. Din perspectivă behaviouristă, instruirea presupune stabilirea clară a unor finalități și organizarea și desfășurarea de activități în vederea atingerii finalităților prestabilite. Procesul instructiv-formativ este centrat pe munca profesorului, care evaluează, identifică nevoile de cunoaștere/dezvoltare ale copiilor, realizează analiza priceperilor, deprinderilor, competențelor de format, stabilind pașii de parcurs pentru atingerea lor și decide asupra felului în care aceşti paşi vor fi predați copiilor. Profesorul behaviourist realizează evaluări frecvente ale nivelului de dezvoltare atins de copii și își modifică demersul didactic în funcție de acesta.

Instruirea directă, precum și o serie de tehnici de management al comportamentului (ex.: shaping, întărirea pozitivă și negativă, time-out, contractul) sunt demersuri de inspirație behaviouristă, adesea utilizate și în grădinițele de la noi din țară.

În ultimul deceniu se conturează o serie de tendințe de evoluție în cadrul acestui curent behaviourist, ele mergând spre *abordarea naturalistă* a curriculum-ului behavoiurist (deprinderile nu sunt predate și exersate izolat, ci în contexte cât mai reale, naturale, atunci când performarea lor este necesară) și spre *exersarea generalizării* unor deprinderi nou învățate (metoda cazului general), pentru utilizarea lor în contexte diverse (obiectivele formulate pentru astfel de activități vizează comportamente nu foarte specifice: "copiii adună obiectele mici" și nu "copiii adună mărgelele ", iar exersarea deprinderilor se face în contexte din cele mai variate).

6. Curriculum-ul psihosocial

Fundamentându-se inițial pe teoria dezvoltării psihosociale și emoționale a lui E. Erikson (1963) și asimilând modificările ulterioare aduse acestei teorii, curriculum-ul psihosocial pune accent pe dezvoltarea și maturizarea afectivă și socială a copiilor.

Tipurile de interrelaționare dezvoltate în mediul educațional sunt esențiale pentru întâmpinarea nevoilor emoționale ale copiilor și pentru sprijinirea maturizării socio-afective. Aspecte ale abordării curriculare psihosociale sunt frecvent asimilate în contextul altor modele curriculare.

Fiecare din modelele curriculare descrise mai sus are avantaje și dezavantaje specifice. În practică, abordarea exclusivă a unuia din aceste tipuri curriculare este foarte rară. Într-o abordare practică sunt în general asimilate trăsături a mai multora din aceste modele. Importantă este conștientizarea lor de către toate cadrele didactice ale unei grădinițe și crearea unei coerențe în maniera de lucru pe care o propune instituția educațională.

Tipologia curriculară descrisă mai sus are ca și criteriu de clasificare diversele teorii psihologice care au oferit perspective variate asupra procesului educațional.

În relație cu această taxonomie, însă considerând un alt criteriu de clasificare, acela al *gradului de operaționalizare al unităților de conținut*, putem vorbi și în grădiniță despre curriculum-ul formal și curriculum-ul mascat.

Curriculum-ul formal se referă la documentele curriculare oficiale care descriu conținuturile de parcurs, în termeni ai domeniilor de cunoaștere și formare, finalităților și modelelor de comportament așteptat. În cadrul acestui tip de curriculum, categorii de de activitate prevăzute în planul de învățământ au la rândul lor grade diferite de formalizare. Dacă activitățile comune au finalități clar desemnate, pentru celelalte tipuri de activități (activitățile alese, jocurile, activitățile recreative și de relaxare, activitățile de dezvoltare și exersare a aptitudinilor individuale, activitățile recuperatorii) referirile în programă sunt sumare, libertatea cadrului didactic în proiectarea și desfășurarea lor fiind maximă.

Curriculum-ul ascuns (mascat, subliminal) se referă la efectul formativ implicit și neprogramat al factorilor ce țin de cultura (etosul) instituției:

- ambianța educațională (mediul grupei, relațiile interpersonale);
- câmpul psihosocial al acțiunii didactice (calitatea spațiului educațional, stilul de interacțiune educativă specific fiecărui domeniu de cunoaștere etc.).

Caracteristici ale curriculum-ului educației preșcolare

- Finalitățile educaționale sunt urmărite pe tot parcursul zilei, la toate activitățile propuse.
- Proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților se face ținându-se cont de observațiile educatoarei asupra grupului de copii și asupra fiecăruia dintre ei.
- Învățarea este un proces interactiv. Interacțiunea copiilor cu adultul, co-vârstnicii și cu mediul fizic determină calitatea învățării.
- Sarcinile și situațiile de învățare, precum și mijloacele didactice utilizate trebuie să fie ancorate în concret și relevante pentru experiența de viață a copilului preșcolar.
- Activitățile didactice sunt astfel gândite și desfășurate încât să răspundă unei varietăți de interese și abilități. Diferențierea și individualizarea curriculară trebuie să caracterizeze orice activitate didactică cu preșcolarii.
- Gradul de dificultate al sarcinilor de învățare propuse copiilor este sporit treptat, țintind zona proximei dezvoltări pentru fiecare copil.
- Trecerea de la o activitate din programul zilei la următoarea se face prin creare unor legături firești între idei, domenii de cunoaștere, acțiuni. Orarul zilei este flexibil, activitățile de învățare putându-se prelungi, completa, alterna cu alte tipuri de activități în funcție de interesele și dispoziția copiilor, dar și de alți factori implicați.
- Activitățile de învățare alternează echilibrat cu cele de relaxare, de asemenea, cele desfășurate în interior cu cele din aer liber. Activitățile desfășurate afară trebuie și ele planificate riguros și nu trebuie considerate doar prilejuri de relaxare sau consumare a energiei. Ele pot urmări numeroase finalități cognitive, afectiv-motivaționale și psihomotorii.
- Implicarea copiilor în procesul de cunoaștere este încurajată, educatoarea oferindu-le posibilitatea de a alege și de a lua decizii, de a-și spune părerea și de a pune întrebări.
- Diversitatea mediilor culturale din care provin copiii este acceptată și apreciată, evitându-se discriminările legate de etnie, sex, statut socio-economic, religie și, dimpotrivă, utilizându-se această diversitate.

În grădiniță, considerarea curriculum-ului ascuns alături de cel formal este esențială, dat fiind pe de-o parte caracterul mai puțin riguros al curriculum-ului formal, ceea ce lasă mult loc pentru influențele de natură neintenționată, implicită, iar pe de altă parte faptul că la vârsta preșcolară copilul se raportează nediferențiat la toate tipurile de influențe cu efect formativ, ceea ce face necesar controlul mai riguros al factorilor educaționali mai puțin formalizați.

6.4. Elemente de proiectare curriculară a activității didactice din grădiniță

Proiectarea didactică reprezintă ansamblul de procese și operații deliberative de anticipare a pașilor ce vor fi parcurși în organizarea, realizarea și evaluarea activităților instructiv-educative.

În viziunea pedagogiei clasice, prin proiectare se înțelege eșalonarea pe unități de timp a conținuturilor educaționale, produsul acestei acțiuni fiind diversele documente care vor orienta activitatea instructiv-educativă a cadrului didactic, și pe care acesta are obligația să le întocmească: planificarea calendaristică, proiectele de lecții etc.

În pedagogia modernă, această accepțiune a termenului se păstrează, ea fiind îmbogățită cu noi accente puse de această dată nu atât pe întocmirea planurilor de activitate, cât pe gândirea și structurarea *situațiilor de învățare* efectivă a elevilor. Este vorba, cu alte cuvinte, de prefigurarea *experiențelor de învățare* pe care le vor parcurge elevii.

Situația de învățare reprezintă un context pedagogic creat de acțiunea conjugată a următorilor factori: sarcina de învățare, cunoștințele și abilitățile pe care le posedă elevul, cerute în rezolvarea sarcinii de lucru, obiectivele de învățare și obiectivele de formare relative la sarcină, unitatea de timp și resursele mediului fizic în care are loc învățarea, contextul relațional creat în jurul sarcinii de

învățare. O situație de învățare optim structurată din punct de vedere logic, psihologic și pedagogic determină la nivelul elevului o experiență de învățare.

Experiența de învățare pedagogică reprezintă o achiziție în plan personal, a elevului care se obiectivează într-o modificare în sens pozitiv a structurilor cognitive, afective sau psihomotorii.

Conceptul de situație de învățare sau situație pedagogică este o achiziție relativ recentă a teoriei pedagogice (R. Gagne, 1977, L. D'Hainaut, 1981, C. Sălăvăstru, 1994, M. Călin, 1996, E. Joița, 1998), abordarea acestuia nefiind încă unitară. Însă notele esențiale ale conceptului sunt evidente:

- Este parte a structurii activității didactice.
- Indică ansamblul de împrejurări în care este așezat educatul, în vederea realizării unei sarcini precise.
- Se proiectează în jurul unui obiectiv cu toate elementele necesare realizării lui optime.
- Demonstrează felul în care obiectivul în cauză se rezolvă practic, prin sarcini directe.
- Indică rolul de coordonator al educatorului (organizare, prevedere, conștientizare și antrenare a celor educați, îndrumare, comunicare, sesizare, evaluare, reglare)
- Demonstrează rolul formării prin acțiune directă.

În viziunea noastră, acest nou rol al educatorului definește *modelul curricular al proiectării didactice* (Cristea, S. 1996). Conform acestui model, acțiunea de creare a situațiilor de învățare presupune luarea de decizii cu privire la modalitatea optimă de relaționare a *obiectivelor*, punctul de pornire în proiectarea curriculară, și toate celelalte componente ale activității didactice: conținut, strategii didactice, resurse materiale și unitatea de timp în care are loc activitatea, modalități de evaluare și obținere a feed-back-ului.

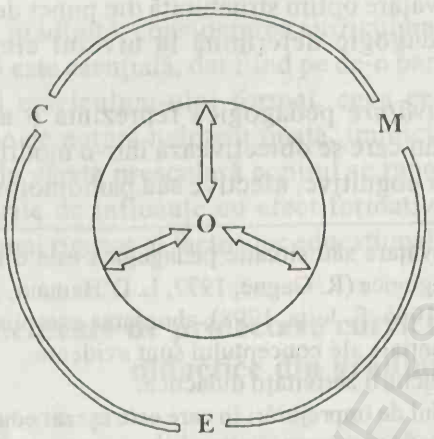


Figura 6.1. Modelul proiectării curriculare (după Stanciu, M., 1999).

Crearea de situații de învățare care să asigure experiențe de învățare reale reprezintă, în contextul perspectivei moderne mai sus descrise, un nou rol al cadrului didactic ca proiectant al acțiunii instructiv-educative. Acțiunea de proiectare devine astfel o acțiune de management al învățării ce implică următorii pași care se impun a fi parcurși pentru gândirea și organizarea fiecăreia din situațiile de învățare ale unei activități didactice:

- încadrarea activității didactice în planul tematic sau sistemul de activități, și a fiecărei situații pedagogice în ansamblul situațional al activității;
- derivarea obiectivelor operaționale pe baza finalităților propuse în documentele curriculare;
- construirea cadrului în care are loc învățarea și care trebuie să aibă cât mai multe din caracteristicile contextului real în care vor fi utilizate produsele învățării;
- prefigurarea demersului didactic în termeni care să-l facă traductibil în practică;
- stabilirea modalităților de monitorizare a progresului (controlul și coordonarea învățării);

- anticiparea strategiilor de evaluare a întregii activități și stabilirea demersurilor didactice ulterioare.

Modelul proiectării curriculare descris mai sus se constituie într-o soluție optimă de design al activității didactice din grădiniță. Organizarea activității în jurul obiectivelor urmărite crează un cadru flexibil pentru alegerea conținuturilor curriculare și a modului de organizare internă a acestora în vederea atingerii finalităților. Fără a intra în detalii suplimentare privind teoria proiectării didactice, vom prezenta în continuare două modele de organizare curriculară ce se constituie ca tendințe de actualitate în practica didactică din grădiniță și care sunt încă foarte puțin teoretizate.

6.5. Curriculum-ul integrat – modalitate inovatoare de proiectare a curriculum-ului

Predarea în manieră integrată a disciplinelor presupune sintetizarea și organizarea didactică a informațiilor din domenii diferite ale cunoașterii în vederea construirii unei viziuni holistice și interactive asupra lumii reale.

Recomandarea păstrării unei legături strânse între experiențele de învățare școlară și viața reală nu este deloc nouă. Istoria pedagogiei, dar și teoria pedagogică contemporană înregistrează numeroase constatări privind pericolul detașării școlii de viața reală și transformării acesteia într-un cadru închis, suficient sieși, ficțional și denaturat (Dewey, J., 1902; Mialaret, G., 1981, Neculau, A., 1982, Cucoș, C., 1997 etc.). *Corelarea conținuturilor, predarea tematică, predarea sinergică, integrarea curriculară* – termeni cu semnificații relativ echivalente – sunt soluții posibile pentru depășirea acestui pericol, și pentru pregătirea reală a individului pentru inserția socială.

Integrarea conținuturilor disciplinelor de studiu, precum și a ariilor curriculare este considerată astăzi principala provocare în domeniul proiectării programelor școlare (Chiș, V., 2001). În grădiniță, această preocupare se prelungește la nivel micropedagogic, dată fiind structurarea flexibilă a conținuturilor în documentele curriculare, ceea ce oferă cadrelor didactice care lucrează la acest nivel, o libertate de decizie aproape deplină

cu privire la tipurile de conținuturi pe care să le ofere copiilor, și o autonomie sensibil egală în privința metodologiei de propunere a acestor conținuturi. Singura reglementare formală este dată de sistemul finalităților cu grade diferite de generalitate, predefinite, care constituie referențiale pe tot parcursul procesului de instruire și formare și, în final, în acțiunea de evaluare a performanțelor învățării. Desigur, se așteaptă ca libertatea oferită să fie exercitată cu răspundere de către educatoare, responsabilitate asigurată de o bună pregătire psihopedagogică, o concepție corectă despre copii, o anumită înclinație nativă pentru munca cu aceștia și, nu în ultimul rând, de conștientizarea valorilor autentice și de cultivarea lor în cadrul procesului paideutic. Punctul nostru de vedere este că grădinița creează cadrul psihopedagogic și social cel mai propice pentru structurarea integrată a curriculum-ului.

6.5.1. Valențe formative și provocări ale abordării integrate a curriculum-ului

Argumentele psiho-pedagogice în favoarea dezvoltării unui curriculum integrat sunt multiple, și o parte din ele au fost anticipate deja în considerațiile anterioare. Astfel, în planul profunzimii și soliditații cunoștințelor dobândite printr-o atare abordare, plusul calitativ este evident: cei care învață identifică mai ușor relațiile dintre idei și concepte, dintre temele abordate în școală și cele din afara ei; baza integrată a cunoașterii conduce la o mai rapidă refacere a informațiilor; timpul de parcurgere a curriculum-ului este sporit. În planul relațiilor interpersonale: integrarea curriculară și în special metoda proiectelor încurajează comunicarea și rezolvarea sarcinilor de lucru prin cooperare; în timpul derulării proiectelor se dezvoltă un "sens al comunității" și o perfecționare implicită a modurilor de grupare; elevii devin mai angajați și mai responsabili în procesul învățării; curriculum-ul integrat promovează atitudini pozitive. În ce privește rolul cadrului didactic, acesta devine un "facilitator" mai mult decât o sursă de informații. (Lapp, D., Flood, J., 1994; Lipson, M., 1993, apud Sarivan, L., 2000).

Luând în considerare aceste avantaje, pedagogii recomandă abordarea integrată a curriculum-ului sau a unor aspecte ale acestuia, fiind în același timp conștienți de problemele complexe pe care un atare demers le implică: abilitarea metodologică a cadrelor didactice pentru integrarea curriculară, realizarea unei coordonări corecte între temele abordate din perspectivă integrată și temele abordate clasic, stabilirea modalităților de evaluare a performanțelor individuale, mai ales în situația învățării prin cooperare, acomodarea corectă a proiectelor și abordării pe teme într-o schemă orară coerentă. Sperăm să contribuim, prin analizele care urmează la oferirea răspunsurilor pentru o parte din aceste probleme.

6.5.2. Nivele ale integrării curriculare

Integrarea curriculară trebuie înțeleasă în dublu sens: **integrarea longitudinală și integrarea transversală.** Prima modalitate de integrare ține de convergența și coerența pe care curriculum-ul, văzut ca totalitatea experiențelor de învățare și formare prin care trece individul pe parcursul școlarității, trebuie să o aibă spre îndeplinirea finalităților cu gradul cel mai ridicat de generalitate, de tipul idealului și scopurilor educaționale. Deși, integrarea longitudinală nu face obiectul studiului de față, vom sublinia doar că în această viziune integrată, etapa educației preșcolare este privită ca o fază complementară primei etape școlare, de deschidere către educația în afara familiei. Coerența pe verticală a curriculum-ului este realizată în teoria și practica educației contemporane într-o măsură, cu siguranță mai mare decât cea de-a doua dimensiune a integrării curriculare, cea transversală.

Integrarea transversală sau orizontală presupune **organizarea curriculum-ului unei etape educaționale într-o manieră holistică, atât la nivelul programelor, cât și la cel al aplicării lor.**

Vom analiza în continuare principiile și caracteristicile curriculum-ului integrat, păstrându-ne în această dimensiune transversală a integrării și făcând permanent o particularizare a acestora pentru învățământul preșcolar.

6.5.3. Procese adaptative necesare abordării integrate a curriculum-ului

În general, orice demers integrator în materie de curriculum presupune următoarele procese adaptative (cf. Chiş, V., 2001):

A. **combinaţie tematică** şi transpunerea acesteia într-un proiect/ program de studiu, care să dezvolte o structură coerentă;
B. **flexibilizarea** orarului şi a strategiilor de organizare şi desfăşurare a predării;
C. **identificarea şi integrarea** a noi surse de informaţie şi selecţie a conţinuturilor.

Primul dintre aceste procese adaptative se referă la modalităţile de integrare a domeniilor clasice de cunoaştere într-o structură coerentă şi unitară, al doilea, la implicaţiile acestei integrări la nivel intracurricular, iar al treilea, la implicaţiile extracurriculare ale demersului integrativ.

A. Literatura pedagogică (Chiş, V., 2001, 2002, Creţu, C., 1999, Cristea, S., 2000, ş.a.) descrie trei paradigme de integrare curriculară şi de obţinere în grade diferite a conexiunilor tematice între diferite domenii ale cunoaşterii: interdisciplinaritatea, multidisciplinaritatea şi transdisciplinaritatea. Fiecare din acestea poate fi aplicată în integrarea curiculum-ului preşcolar. Desigur, trebuie respectate proporţiile date de faptul că educaţia în grădiniţă îşi propune cunoaşterea de către copil a realităţii înconjurătoare în parametrii ei de bază, abilitarea individului pentru relaţionarea socială şi activarea / dezvoltarea potenţialităţilor psihofizice individuale într-un mediu puternic educogen şi nu îşi propune aprofundarea unor domenii ştiinţifice fundamentale.

În paradigma **interdisciplinară**, conţinutul a două sau mai multe discipline de studiu se intersectează pe suprafeţe de cunoaştere şi de interes comun (*perspectiva epistemologică*). În grădiniţă, o temă de tipul **„Să comunicăm cu şi fără cuvinte"**, în care finalitatea este exersarea unor modalităţi de comunicare a gândurilor prin modalităţi specifice diverselor domenii de activitate (verbal, non-

verbal: artistic, muzical, corporal, relațional etc.), se pretează la o astfel de abordare.

O a doua accepțiune a interdisciplinarității este dată de *perspectiva pragmatică* ce presupune valorificarea unor soluții date de diverse domeni de cunoaștere pentru luarea unei decizii sau proiectarea unei acțiuni. Tema **„Cum să facem colecții și ce să facem cu ele"** poate fi structurată astfel încât să ilustreze această paradigmă integrativă. În general, atingerea unor așa-numite obiective de transfer precum "achiziția unor tehnici de memorare eficientă" se poate realiza printr-o abordare interdisciplinară.

Abordarea multidisciplinară reprezintă o formă mai puțin elaborată a transferurilor disciplinare. Ea implică rezolvarea unei teme curriculare unice din perspectiva mai multor domenii de cunoaștere. De exemplu, în tema **„Toamna"**, modalitatea de organizare a activității de învățare poate fi aceea a centrelor de interes pe categorii de activitate. Activitățile fiecărui centru contribuie, în maniera specifică domeniului de cunoaștere atribuit, la rezolvarea temei de ansamblu. În grădiniță, abordarea multidisciplinară este ilustrată cel mai bine de metoda proiectelor a cărei utilizare este din ce în ce mai frecventă și în învățământul preprimar din țara noastră. Integrarea cunoștințelor și produselor activității relative la o temă de proiect se poate face prin asamblarea acestora în montaje sugestive la finalul proiectului.

Integrarea transdisciplinară reprezintă o abordare holistică, globală deplină a cunoașterii. Întreg programul de învățare este organizat pe **teme,** care sunt abordate cross-curricular. O temă centrală asigură parcurgerea secvențială a programei și integrarea cunoștințelor în jurul acesteia. În fond, abordarea transdisciplinară nu se limitează la a-și propune rezolvarea unei teme. Organizarea conținuturilor este aici axată pe demersurile celui care învață (a comunica, a reacționa la stimulii exteriori, a se adapta, a lua decizii, a prevedea, a crea, a transforma, a dovedi, a explica etc.).

Conținuturile informaționale sau instrumentale, care de altfel nu sunt ignorate, nu sunt valorificate ca scop în sine, ci ca surse de creare a experiențelor de învățare și formare care să răspundă

nevoilor şi intereselor cognitive ale copiilor. Cele mai multe din conţinuturile abordate în grădiniţă sunt integrate în această manieră transcurriculară. Exigenţele de ultimă oră în predarea-învăţarea desfăşurată în grădiniţă, între care utilizarea proiectelor este una centrală, presupun această opţiune a transdisciplinarităţii în integrarea curriculară. Transdisciplinaritatea fundamentează învăţarea pe realitate, favorizează transferul cunoştinţelor în contexte diverse, însă presupune un efort susţinut, responsabilitate şi profesionalism din partea cadrului didactic, pentru că poate determina relativ uşor acumularea de lacune, lipsa de rigoare şi de profunzime în cunoaştere. De aceea, *structurarea* coerentă, într-un program de studiu unitar a temelor curriculare integrate, este esenţială.

B. Flexibilizarea orarului şi a strategiilor de organizare şi desfăşurare a predării este o cerinţă relativ uşor de pus în practică, cel puţin la nivel formal, dată fiind caracteristica fundamentală a procesului de învăţământ al grădiniţei: lipsa constrângerilor create de o tematică impusă, caracterul neacademic al cunoştinţelor şi absenţa unor examinări periodice riguroase, centrarea pe *procesul* de învăţare mai degrabă decât pe *produsul* învăţării. Există totuşi câteva principii de proiectare, organizare şi desfăşurare a activităţilor de instruire şi formare în grădiniţă şi acestea sunt legate, în primul rând de: a) identificarea particularităţilor grupului de copii şi a fiecăruia în parte, a abilităţilor, intereselor, nevoilor de cunoaştere ale acestora (gradul de dificultate al sarcinilor de învăţare propuse copiilor este sporit treptat, ţintind zona proximei dezvoltări pentru fiecare copil); b) ancorarea în concret în crearea unor situaţii de învăţare care să fie relevante pentru experienţa de viaţă a copilului preşcolar; c) implicarea copiilor în procesul de cunoaştere, atât în alegerea tematicii şi modalităţilor de abordare ale acesteia, cât şi în parcurgerea unei experienţe de învăţare reale. Aceste norme generale de care se ţine cont în proiectarea curriculară determină şi alte reguli cu caracter mai specific ce contribuie esenţial la flexibilizarea abordării curriculare în grădiniţă:

- trecerea de la o activitate din programul zilei la următoarea se face prin creare unor legături firești între idei, domenii de cunoaştere, acţiuni;

- activitățile de învățare se pot prelungi, completa, alterna cu alte tipuri de activități, în funcție de interesele și dispoziția copiilor, dar și de alți factori implicați;
- activitățile de învățare alternează echilibrat cu cele de relaxare, de asemenea, cele desfășurate în interior cu cele din aer liber. Activitățile desfășurate afară trebuie și ele planificate riguros și nu trebuie considerate doar prilejuri de relaxare sau consumare a energiei. Ele pot urmări numeroase finalități cognitive, afectiv-motivaționale și psihomotorii.

Toate aceste caracteristici ale programului instructiv-formativ din grădiniță facilitează proiectarea, transmiterea și asimilarea integrată a curriculum-ului.

C. Un al treilea demers adaptativ în vederea abordării integrate a curriculum-ului, descris în literatura de specialitate este identificarea și integrarea a **noi surse de informație și selecție a conținuturilor,** dincolo de manualele școlare sau alte suporturi special create ca surse de conținut. În grădiniță, inexistența suporturilor de tip manual este un avantaj, dată fiind libertatea de selecție a conținuturilor, ținând cont doar de câțiva parametri generali. Dar în practica educațională acest lucru sa dovedit a fi și un dezavantaj, deoarece s-a constatat adesea fie împiedicarea accesului copilului la domenii de cunoaștere sau cunoștințe considerate de către cadrele didactice ca fiind potrivite doar pentru instruirea școlară, fie supraîncărcarea conținuturilor, creându-se o reală suprapunere a activităților din grădiniță cu activitatea școlară în sine. Abordarea a noi surse de informare și selecție a conținuturilor nu înseamnă nicidecum aglomerarea curriculară, ci, dimpotrivă, o mai bună integrare a curriculum-ului formal cu cel nonformal (extrașcolar) și chiar informal. Construirea unui parteneriat instituție educațională – comunitate asigură interferența benefică a acestor tipuri de conținut.

6.5.4. Modele ale integrării curriculare

Literatura de specialitate recentă (Creţu, C., 1996, Chiş, V., 2001, Sarivan, L., 2000) oferă o serie de modele de organizare şi monitorizare a curriculum-ului integrat. O parte din acestea sunt aplicabile şi în proiectarea activităţilor integrate din grădiniţă. Iată câteva din cele mai des utilizate în practica educaţională contemporană:

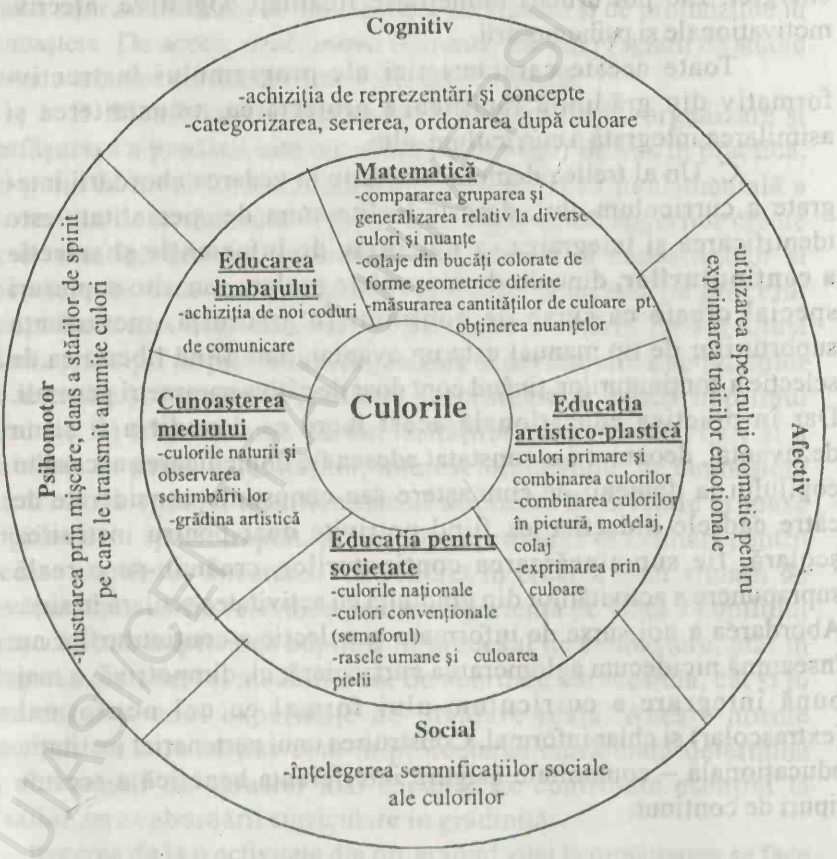
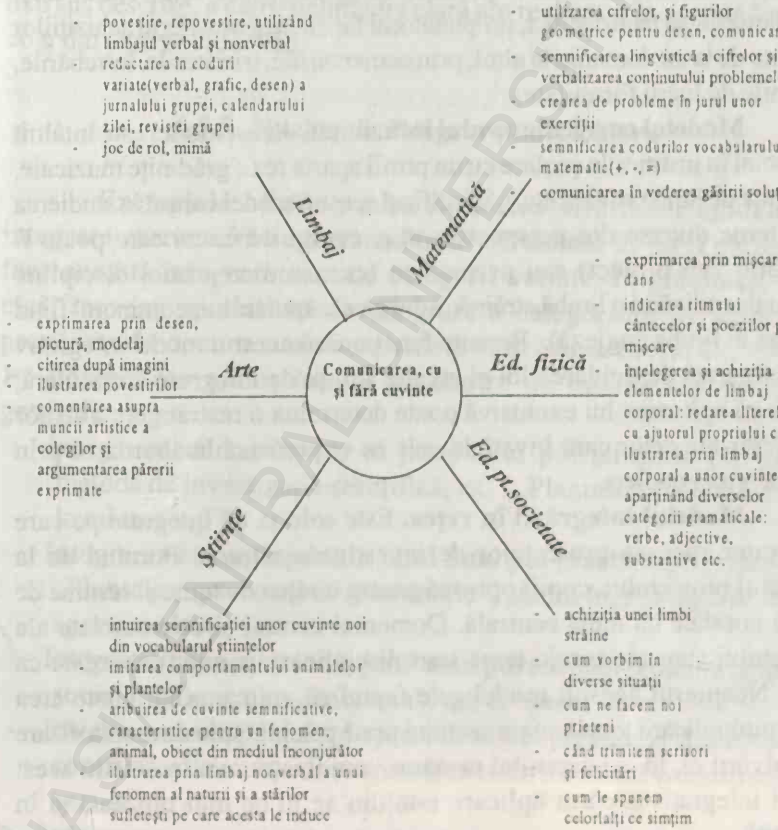


Figura 6.2. Proiectarea temei „Culorile" după modelul integrării ramificate

BCUIASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Modelul integrării ramificate. Elementul central al acestui model este tema studiată, iar detalierea experienţelor de învăţare se face, la un prim nivel pe domeniile de activitate prevăzute în programă. La un al doilea nivel de proiectare, sunt considerate experienţele de formare, pe diversele dimensiuni psihofizice individuale: intelectuală, afectivă, socială, fizică.

Figura 6.3. Un exemplu de proiectare după modelul integrării liniare



Modelul integrării liniare (modelul hibridării). În acest model, integrarea curriculară se face în jurul unei finalităţi de transfer, de tipul „dezvoltării comportamentului social". Prin complexitatea lor şi prin

specificul integrat, aceste finalități se pot constitui ca (sub)domenii independente. Acest model al proiectării este aplicabil pentru finalitățile urmărite pentru perioade mai îndelungate de timp și este foarte potrivit pentru proiectarea intervenției educationale diferențiate și individualizate cu scopuri recuperatorii sau de dezvoltare.

Modelul integrării secvențiale. În acest model cunoștințe din aceeași sferă ideatică sunt predate în proximitate temporală, deși abordarea lor se face distinct, propunătorul facilitează transferul achizițiilor învățate de la un domeniu la altul, prin comentariile, trimiterile, întrebările, sarcinile de lucru formulate.

Modelul curriculum-ului infuzionat. Acest model este întâlnit în special în instituțiile școlare cu un profil aparte (ex.: grădinițe muzicale, grădinițe de limbă străină etc.). Specificul acestui model constă în studierea unor teme diverse din perspectiva unui centru de inters care poate fi temporar (un proiect) sau permanent (ex.: studierea unei discipline opționale utilizând o limbă străină: Educarea caracterului, conținutul fiind parcurs în limba engleză). Reușita funcționării acestui model integrativ este asigurată de dublarea lui și cu alte soluții de integrare curriculară, pentru că aplicarea lui exclusivă poate determina o restrângere a ariilor de interes ale celor care învață la cele ce se pretează la abordarea prin prisma temei nucleu.

Modelul integrării în rețea. Este soluția de integrare pe care o propune metoda proiectelor de investigare-acțiune. Pornind de la subiectul proiectului, copiii optează pentru o rețea de teme și resurse de studiu corelate cu tema centrală. Domeniul central și cele corelate ale proiectului sunt ele însele teme transdisciplinare și vor fi abordate ca atare. Neajunsul acestui model este faptul că aplicarea lui poate crea riscul multiplicării tematicii proiectului peste posibilitățile de monitorizare a rezolvării ei. În subcapitolul următor vom ilustra mai în detaliu acest model integrativ a cărui aplicare este din ce în ce mai prezentă și în grădiniță.

Modelul polarizării. Implică stabilirea unui nou domeniu de cunoaștere (eventual opțional), în jurul căruia, pentru realizarea unor obiective specifice, sunt polarizate segmente din alte discipline. Un

exemplu în acest sens îl poate constitui tema "Vremea poveştilor" în care dezvoltarea deprinderilor de comunicare şi alte finalităţi se îndeplinesc prin exploatarea conţinutului poveştilor din perspectiva mai multor categorii de activităţi prevăzute în planul de învăţământ.

În practica educaţională, curriculum-ul integrat se obiectivează în structuri unitare care includ elemente ale mai multora din modelele mai sus descrise, a căror delimitare clară am realizat-o în această lucrare doar din motive didactice.

6.5.5. Nuclee de integrare curriculară

Exemplele oferite pentru ilustrarea diferitelor modele de integrare curriculară sugerează faptul că temele în jurul cărora se face această integrare sunt de categorii variate. În grădiniţă, cele mai frecvente modalităţi de integrare a categoriilor de activitate prevăzute de documentele curriculare sunt (după Creţu, C., 1998):

➢ Polarizarea cunoştinţelor pe centre de interes sau pe teme generale:

- Integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol ştiinţific (concept, metodă de investigaţie ştiinţifică; ex. : „Plantele", „ Să observăm la microscop");
- Integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol practic-aplicativ (ex.: „Plantele şi procesul de germinaţie", „Cum îngrijim plantele de apartament";
- Integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol societal (comportamente sociale, valori; ex: „Prietenia", „A fi corect");
- Integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol personal (dezvoltarea conştiinţei de sine, conştientizarea trăirilor afectiv-emoţionale; ex.: „Cine sunt eu?", „Copiii".

➢ Integrarea cunoştinţelor în jurul unor activităţi fundamentale (construcţii, o limbă străină în care se predau anumite conţinuturi).

6.6. Proiectarea pe teme şi metoda proiectelor - modalităţi de organizare transdisciplinară a conţinuturilor

Aşa cum am arătat mai sus, utilizarea metodei proiectelor în activitatea din grădiniţă este o recomandare din ce în ce mai prezentă în documentele curriculare şi scrisorile metodice adresate educatorilor. Utilizarea metodei proiectelor este deja o evidenţă în şcoală, iar valenţele sale formative sunt recunoscute. Acestea ţin de avantajul **construcţiei** de către elevi a propriei cunoaşteri prin implicare directă în descoperirea, organizarea, prelucrarea, aplicarea şi prezentarea cunoştinţelor, cu efecte pozitive în planul motivaţiei pentru învăţare, al achiziţiei de competenţe, al dezvoltării autonomiei şi creativităţii.

Aplicarea metodei proiectelor în grădiniţă presupune o serie de adaptări necesare, dat fiind nivelul dezvoltării psihofizice a preşcolarilor, specificul învăţării la această vârstă şi caracteristicile curriculum-ului preşcolar. De aceea, introducerea metodei proiectelor şi a organizării pe teme a curriculum-ului este văzută de autorităţile educaţionale naţionale şi locale ca un proces ce presupune, pe de-o parte formarea cadrelor didactice şi exersarea la nivel de proiect pilot a noii metodologii, iar, pe de altă parte evaluarea potenţialului material şi uman şcolar şi extraşcolar disponibil, dar şi a consecinţelor unei astfel de organizări integrate a curriculum-ului.

În lucrarea de faţă, propunem analiza metodei proiectelor ca o ilustrare a modelului integrării în reţea şi ca o modalitate de organizare transdisciplinară a conţinuturilor.

Învăţarea organizată în jurul unei teme a fost aplicată şi teoretizată încă de la începutul secolului trecut, iar pionierii acesteia sunt pedagogii americani J. Dewey şi W. Kilpatrick (1918). Ea a fost mult popularizată în anii '60-'70, iar în ultimul deceniu cunoaşte o redescoperire pe plan mondial, argumentele pmtru revalorizarea ei fiind legate de:

- aplicabilitatea metodei în învăţare încă de la vârstele timpurii;
- organizarea temporală a proiectului, ceea ce permite ajustări, completări pe măsura dezvoltării copiilor şi modificării intereselor şi nevoilor de cunoaştere a acestora;

- posibilitatea acumulării de competențe de lucru necesare integrării profesionale ulterioare: cooperarea, creativitatea, autonomia în cunoaștere, spiritul investigativ.

Proiectul sau **metoda organizării pe teme** presupune o cercetare organizată în jurul unei teme cuprinzătoare ce a trezit interesul copiilor și pe care cunoștințele și experiențele acumulate anterior, precum și activitățile organizate în fiecare din domeniile de cunoaștere prevăzute de programă tind să o clarifice.

Tema aleasă este un domeniu de cunoaștere în sine, în jurul căruia se structurează întreaga activitate cu copiii pe o perioadă de timp.

Etapele desfășurării proiectului

Fiind o strategie de învățare care presupune investigație, proiectul urmează structura unei cercetări, desigur adaptată particularităților vârstei preșcolare. Atfel, **prima etapă** constă în stabilirea subiectului de investigație, în termeni foarte preciși sau mai largi, în funcție de:

- interesele reale sau potențiale de cunoaștere ale majorității copiilor;
- domeniul de cunoaștere înspre care educatoarea dorește să îndrepte atenția copiilor;
- finalități ale programei cărora li se subsumează anumite teme și care condiționează acumulări ulterioare.

În planificarea anuală a temelor și proiectelor trebuie să existe un echilibru între sursele de proveniență ale subiectelor abordate. De asemenea, este importantă considerarea unor **criterii de pertinență** ale subiectului ales:

- ✓ este direct observabil în mediul apropiat, fizic sau social al copilului;
- ✓ este de interes pentru majoritatea copiilor și aceștia dețin o oarecare experiență în legătură cu subiectul;
- ✓ permite atingerea unor finalități prevăzute în documentele curriculare;
- ✓ presupune o investigație realizabilă cu mijloacele pe care copiii le au la îndemână în momentul abordării (competențe personale, resurse materiale, resurse umane);
- ✓ oferă oportunități pentru acțiune directă și permite abordări metodologice variate: joc de rol, decelarea unor sarcini rezolvabile în grupe mici de lucru;

✓ este un domeniu de investigație suficient de generos pentru a putea fi parcurs pe o unitate mai întinsă de timp și totuși nu prea larg pentru a nu permite o structurare unitară;

✓ permite implicarea părinților și comunității locale.

În această fază de inițiere a proiectului alegerea temei este urmată de activități de delimitare suplimentară și lămurire a subiectului investigației. Activitățile tip brainstorming sunt foarte utile pentru relevarea experiențelor de cunoaștere pe care copiii le au în legătură cu subiectul, identificarea naturii interesului pe care îl manifestă aceștia pentru temă (preocuparea copiilor pentru un subiect poate fi izolată, temporară și neîmpărtășită de ceilalți membri ai grupei). Prima fază a proiectului își propune, de asemenea, activarea cunoștințelor pe care copiii le dețin cu privire la subiectul proiectului prin amintirea poveștilor, poeziilor, cântecelor care relatează despre acesta, sau evocarea altor situații în care copiii au învățat despre tema aleasă. Educatoarea poate aduna și prezenta copiilor materiale, cărți, jucării și idei care ilustrează tema aleasă pentru a lărgi câmpul de repere ale copiilor referitoare la subiectul de parcurs, dar și pentru motivarea suplimentară a acestora pentru temă. Sunt foarte utile în această fază discuțiile cu persoane din afara grădiniței care pot aduce lămuriri sau informații suplimentare privind tema proiectului (specialiști părinți, autorități locale).

În urma discuțiilor purtate, educatoarea realizează împreună cu copiii o **schemă a parcurgerii temei alese**, ce se organizează în jurul a câtorva concepte cheie ale domeniului de cunoaștere descris de temă și a temelor conexe cu tema principală, care sunt de interes pentru copii și pot fi atinse în investigația realizată sau pot constitui domenii de extindere a cunoașterii. Organizarea acestei hărți tematice permite conștientizarea întinderii temei și stabilirea strategiei de abordare. Harta poate fi completată sau modificată și pe parcursul desfășurării proiectului, ea având doar un rol orientativ. Pentru aceasta, după stabilirea liniilor mari ale investigației, schema, redactată pe înțelesul copiilor (utilizând simboluri, imagini), va fi așezată la vedere pe tot parcursul proiectului. La fel, se poate crea și afișa un tablou al responsabilităților și rolurilor pe care fiecare dintre copii le au în proiect, precum și o listă de întrebări la care se va găsi răspunsul pe parcursul investigației.

Tipuri de teme care pot seconda tema principală:

a) mini-temele: sunt subiecte derivate sau inspirate din tema mare, care pot fi tratate într-o zi sau două şi care au stârnit interesul copiilor pe parcursul proiectului şi cer o oarecare aprofundare. De exemplu, tema principală „Casa şi familia"(care durează o săptămână) poate găzdui mini-temele: „Programul unei zile", „Cum primim oaspeţi", sau „Prietenii familiei";

b) temele concurente: sunt subiecte ce vor fi tratate în paralel cu tema gazdă, ele putând fi legate (ex. tema „Timpul" permite drept temă concurentă „Ciclurile vieţii") sau nu (ex. tema „Cum ne îmbrăcăm" poate fi abordată în paralel cu tema concurentă „Anul şi lunile anului") de aceasta. Necesitatea stabilirii şi parcurgerii temelor concurente vine din nevoia deschiderii unui nou spaţiu de discuţie şi exploatare a temei principale, a realizării unei pauze în parcurgerea temei mari care se întinde pe o perioadă mai mare de timp sau a explorării unui subiect care nu toate fi amânat, el fiind legat de evenimente importante parcurse de curând, date calendaristice semnificative etc.

Etapa a doua a proiectului este etapa stabilirii obiectivelor de investigaţie, a activităţilor principale care vor permite atingerea finalităţilor şi a desemnării rolurilor şi responsabilităţilor copiilor implicaţi. Finalităţile proiectului trebuie să fie în consonanţă cu finalităţi ale programei.

Educatoarea va desfăşura o activitate de proiectare în sensul organizării timpului, sălii de clasă, materialelor şi a grupului, precum şi a gândirii unei varietăţi de activităţi relative la tema proiectului specifice diverselor categorii de activitate prevăzute în programă. Proiectul devine astfel o modalitate de organizare integrată a curriculum-ului, limbajul, matematica, ştiinţa, arta, psiho-motricitatea, toate categoriile de activitate ale programei fiind structurate în jurul tematicii dezvoltate de acesta. Sunt respectate numărul şi tipul activităţilor prevăzute în planul de învăţământ, iar finalităţile prevăzute de programă sunt atinse în situaţiile de învăţare diverse prilejuite de proiect. Oferim mai jos un model de planificare săptămânală pe teme, aplicabil pentru nivelul II (5-6/7 ani), grădiniţe cu program normal (amintim că în subcapitolul "Modele ale integrării curriculare am prezentat şi alte instrumente de structurare integrată a conţinuturilor ce pot fi adaptate şi în cazul proiectării pe teme).

Etapa investigației propriu-zise urmează celei de proiectare a activităților și presupune antrenarea copiilor în activitățile observare, explorare, predicție, înregistrare a rezultatelor, măsurare, comunicare, sinteză prevăzute în vederea atingerii finalităților proiectului.

Se recomandă ca activitățile să fie desfășurate în grupuri mici de lucru, în care copiii își asumă rolurile și responsabilitățile de acțiune desemnate sau alese de ei înșiși. Copiii sunt încurajați să adune materiale diverse în legătură cu tema investigată, să comunice pe parcursul activității, să discute și să prezinte rezultatele activității în cadrul grupului și celorlalte grupuri de lucru. Deși implică o activitate de cercetare, proiectul aplicat în grădiniță trebuie să țină cont de particularitățile de vârstă ale preșcolarilor, demersurile de explorare a temelor sale fiind organizate ori de câte ori este posibil prin joc, competiție, excursii, activități alese de copiii înșiși.

Metoda proiectului presupune implicarea activă a copilului în activitatea de cunoaștere a realității. Deși cunoașterea nu este transmisă direct de educatoare, rolul acesteia nu este deloc diminuat. Dimpotrivă, pe parcursul desfășurării activităților, educatoarea va continua să proiecteze desfășurarea investigației în funcție de feed-back-ul oferit de copii, va crea contexte de cunoaștere cât mai naturale, reale, ce să permită implicarea directă, observarea nemijlocită, descoperirea realității, va ghida activitatea copiilor și va crea momente de sinteză, structurare a achizițiilor realizate în funcție de finalitățile proiectului, va observa și va canaliza eforturile copiilor și va organiza finalitatea proiectului.

A patra etapă a proiectului este faza finală în care are loc organizarea rezultatelor activități relative la tema studiată, în produse care pot fi materiale, de acțiune, de performanță, de personalitate (ex.: construcții, compoziții artistice, povești, joc dramatic, expoziții). Copiii își împărtășesc unii altora ce au aflat și învățat pe parcursul desfășurării proiectului. Este un prilej de sinteză și aprecierea activităților și produselor acestora de evaluare a modului de proiectare, organizare, coordonare a proiectului și a eficienței formative a acestuia.

În practica educațională din grădiniță proiectul poate fi lua forme diferite, mai multe tipuri de sarcini de investigație-acțiune desfășurându-se în paralel și rezolvând aceeași temă:

⇨ efectuare a de investigații în mediul înconjurător, fizic și social – în vederea culegerii de informații referitoare la subiectul studiat, ce vor fi valorificate ulterior în cadrul proiectului;

⇨ proiectarea și confecționarea unor materiale care ilustrează tema și care vor fi cuprinse în final într-un produs finit (panou, diorama, colaj etc.);

⇨ conducerea unor experimente simple și cu materiale la îndemâna copiilor, ce se desfășoară pe parcursul mai multor zile;

⇨ elaborarea de documente în care sunt înregistrate informațiile noi acumulate: jurnale, reviste, calendare, albume;

Metoda proiectelor reprezintă o modalitate de instruire și învățare ce implică integrarea curriculară în jurul unei teme sau a unui ansamblu de teme și în același timp, la o scară mai largă, presupune integrarea ativității educaționale cu practica vieți cotidiene și cu cercetarea.

6.7. Criterii de pertinență a conținuturilor integrate

Reușita predării integrate a conținuturilor în grădiniță ține în mare măsură de *gradul de structurare* a conținutului proiectat într-o viziune unitară, țintind anumite finalități. Învățarea într-o manieră cât mai firească, naturală pe de-o parte și, pe de altă parte, învățarea conform unei structuri riguroase sunt extreme care trebuie să coexiste în curricumum-ul integrat. Parametrii structurării curriculare integrate pot fi: *conceptele transmise, deprinderile și abilitățile formate și aplicațiile realizate.*

Alături de acest criteriu al armonizării interne, coerența și eficiența curriculum-ului integrat ține și de armonizarea cu factori și parametri exteriori acestuia: problematica lumii contemporane și tendințele de evoluție ale acesteia, valorile culturale perene, ale timpului și ale comunității, care trebuie să se reflecte și în conținuturi, dar și în maniera de predare a acestora, trebuințele și posibilitățile psihofizice ale celor angajați în procesul de învățare, cerințele educaționale formulate la nivel central. Asigurarea coerenței curriculare în plan diacronic și sincronic este o cerință fundamentală a proiectării curriculare și un criteriu de pertinență cu atât mai important în cazul curriculum-ului integrat, unde variabilele curriculare sunt multiple.

Criterii de evaluare a proiectelor

(pentru concursul de proiecte inițiat de Inspectoratul Școlar Județean Cluj)

I. Respectarea metodologiei de desfășurare a proiectului

1. Întocmirea hărții tematice

a) harta este întocmită de:
- copii 3p
- educatoare și copii 2p
- educatoare 1p
- nu se menționează 0p

b) rigoarea științifică a conținutului 3p
c) accesibilitatea conținutului 3p
d)ingeniozitatea prezentării 3p

2. Formularea obiectivelor

a) concretizarea obiectivelor raportate la conținut 3p

3. Conținut tematic

a) planificare sau inventar 3p
b) rigoare științifică 3p
c) accesibilitate 3p
d) ingeniozitate 3p
e) interdisciplinaritate 3p

4. Strategii didactice

a) metode didactice utilizate 3p
b) mijloace de realizare 3p
c) dinamica grupului 3p
d) implicarea familiei 3p

5. Finalitatea proiectului 3p

6. Evaluarea 3p

II. Modalități de prezentare a proiectului în concurs

a) structurarea pe capitole 3p
b) logica prezentării 3p
c) prezentarea estetică 3p

Se acordă 3p din oficiu
Maximum de puncte: 60p

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Activităţi comune		Obiective prioritare	Activităţi alese	Obiective prioritare	Activităţi complementare	Obiective prioritare
Domeniul de activitate	Elemente de conţinut					
EDUCAREA LIMBAJULUI						
MATEMATICĂ ŞI ŞTIINŢE						
EDUCAŢIA PENTRU SOCIETATE						
EDUCAŢIE ESTETICĂ						
EDUCAŢIE PSIHOMOTORIE						

Tabelul 6.1. Model de proiectare a activităţilor după *metoda proiectelor.*

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

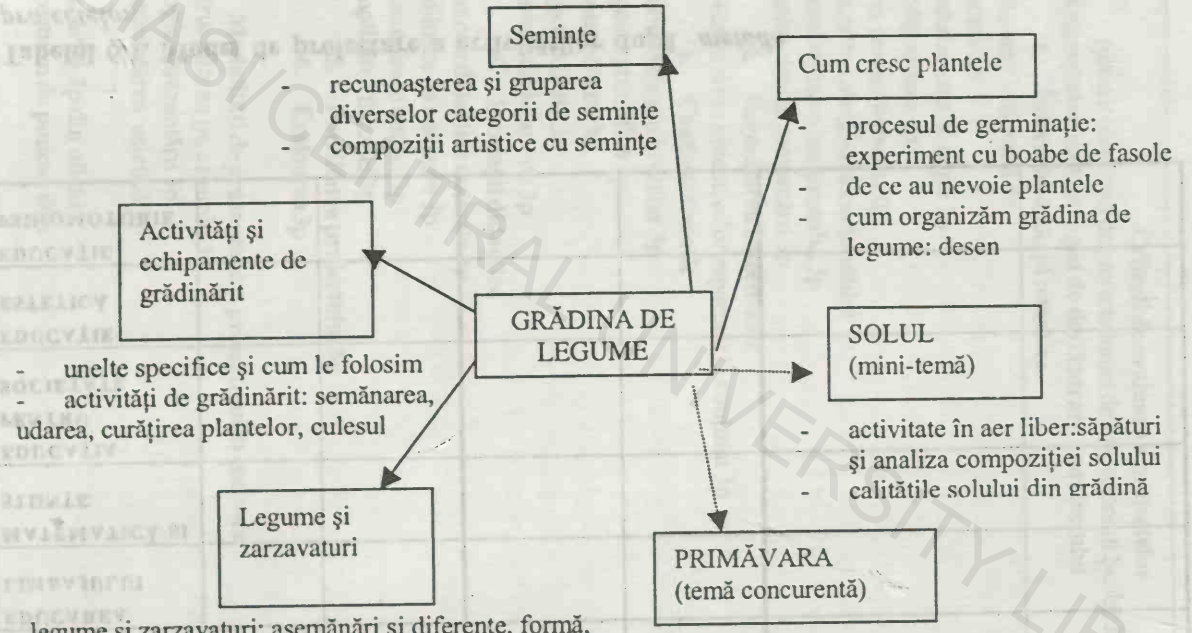


Figura 6.4. Exemplu de organizare a hărții tematice

BCUIAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

6.8. Exigențe curriculare în categoria de activitate „Educarea limbajului"

6.8.1. Noi orientări în practica educării limbajului în grădiniță

În literatura de specialitate a ultimilor ani privind proiectarea curriculară, educarea limbajului este numită adesea o "prioritate a sistemului de învățământ" sau "urgența 2000 - pariul limbajului și al comunicării" (Preda, V., 1999). Aceste sintagme ilustrează atenția crescută pe care didactica preșcolară o acordă abordării limbajului la vârsta preșcolară, atenție ce se materializează și în numeroasele schimbări de concepție privind principiile și practica educării limbajului în grădiniță. Astfel, în programa învățământului preșcolar, alături de **educarea comunicării orale**, a fost reconsiderată poziția **limbajului scris-citit**, eliminându-se din planul de învățământ activitățile de antrenament grafic, ca activități aparte care urmăreau formarea unor deprinderi izolate, considerate multă vreme a fi esențiale pentru însușirea mai ușoară a scrisului. Aceste schimbări au venit din intenția declarată de a considera în practica educațională evoluția firească a copilului preșcolar și în același timp de a racorda aceste practici la tendințele existente pe plan internațional în țări cu o bogată experiență de cercetare în domeniul psihopedagogiei preșcolare. Astfel, o importantă sursă de fundamentare a educării limbajului la vârstele mici o constituie orientarea cea mai nouă în acest domeniu, aceea a **teoriei abordării integrale a limbajului**, formulată de Ken Goodman (1986). Principiile de bază ale acestei teorii se regăsesc și în noua orientarea programei actctivitate al educării limbajului.din grădiniță, în domeniul de activitate al educării limbajului.

Noua concepție care fundamentează practica exersării limbajului în grădiniță pornește de la faptul că **principalul scop al**

limbajului este comunicarea - orală şi în scris – în situaţii din cele mai diverse. Nevoia de comunicare este o nevoie firească a copiilor, limbajul fiind un instrument de cunoaştere a realităţii. Achiziţia limbajului se face într-o manieră globală, ca întreg, şi nu pe elemente componente. Actele comunicării: ascultarea, vorbirea, citirea scrierea nu se achiziţionează de către copil în trepte bine delimitate şi succesive. Chiar dacă cititul şi scrisul se achiziţionează mai târziu, într-o oarecare măsură, în consecinţa achiziţiei capacităţii de comunicare orală, semnificaţia acestor acte este înţeleasă mult mai devreme. Copiii "citesc" şi "scriu" mult înainte de a li se preda în mod formal scrisul şi cititul. Achiziţia limbajului presupune integrarea tuturor acestor acte ale sale. Această finalitate se poate obţine prin:

- Integrarea activităţilor de vorbire, lectură şi scriere în situaţii de învăţare şi exersare cât mai naturale şi apropiate de experienţa de viaţă a copiilor.Utilizarea conştientă a limbajului oral şi scris, care să-i asigure copilului optimizarea comunicării în mediul său social, dar şi cu sine însuşi.
- Crearea oportunităţilor de comunicare orală şi scrisă (prin intermediul simbolurilor grafice diverse, a artelor plastice, a simbolurilor matematice sau muzicale) în situaţii cât mai variate, cu scopuri diverse, pentru un auditoriu divers, atât în cadrul domeniului de activitate: „Educarea limbajului", cât şi în toate celelalte arii curriculare.
- Înţelegerea faptului că fiecare copil are ritmul său propriu în achiziţia componentelor limbajului, iar momentul optim pentru începerea învăţării scris-cititului diferă şi el de la un copil la altul în funcţie de nivelul de maturizare, experienţa culturală, mediul de proveniență social-familial.
- Evitarea exceselor de genul: activităţi frontale de scriere, exersarea în masă a unor semne grafice, utilizarea excesivă a caietelor tip pentru scriere, insistenţa excesivă pe regulile de punere în pagină a semnelor grafice şi respectare a liniilor ajutătoare, repetarea unei sarcini de vorbire sau scriere până la îndeplinirea ei perfectă, pedepsirea copiilor pentru indisciplină prin sarcini de exersare a semnelor grafice.

Aşezarea copiilor care exersează limbajul în situaţii de succes, care le vor crea o atitudine pozitivă faţă de actul de comunicare orală şi scrisă şi faţă de lectură.

Grădiniţa este prima treaptă a sistemului de învăţământ care îşi asumă sarcina de a organiza experienţele de limbaj ale copiilor. Aceasta implică două categorii de activităţi organizate: a) în direcţia educării limbajului oral şi b) în sensul pregătirii pentru citit-scris. Tabelul 6.2. descrie principalele repere de conţinut privind ambele direcţii de formare, care sunt la rândul lor grupate în jurul obiectivelor cadru descrise în documentele curriculare ale învăţământului preprimar.

Aşa cum reiese şi din tabel, în privinţa **comunicării orale**, în grădiniţă se urmăreşte dezvoltarea capacităţilor de exprimare a gândurilor în limbaj verbal şi nonverbal utilizând structuri lingvistice complexe, într-o manieră corectă, cursivă, expresivă, în contexte cât mai variate. În ceea ce priveşte **comunicarea scrisă,** învăţarea propriu-zisă a scris-cititului rămâne preocuparea şcolii. Ceea ce îşi propune grădiniţa este pregătirea scris-cititului, în primul rând în sensul înţelegerii semnificaţiei şi utilităţii acestor activităţi, recunoaşterii cuvântului scris, achiziţiei unor elemente ale scrierii: (trasarea unor litere, înţelegerea unor convenţii ale scrisului) şi transmiterea unor gânduri prin intermediul semnelor grafice variate şi a desenului. Centrarea atenţiei se face pe semnificaţia textului scris şi nu pe grafie ca atare.

Organizarea de activităţi în direcţia finalităţilor mai sus amintite este în grădiniţă cel puţin la fel de importantă ca şi crearea unui mediu care să stimuleze şi să motiveze copiii în direcţia înţelegerii şi achiziţiei competenţelor de comunicare. În sala de grupă trebuie să existe cărţi, ziare, reviste, indicatoare cunoscute copiilor, simboluri grafice comerciale, dar şi notiţe, jurnale, însemne create de copii cu ajutorul elementelor grafice învăţate. De asemenea, orice activitate organizată trebuie să fie prilej de comunicare a gândurilor, intenţiilor, punctelor de vedere, atât către educatoare, cât şi către colegi.

Creând premisele accesului la modalităţi variate de comunicare orală şi scrisă, programul de educaţie preşcolară îşi propune egalizarea şanselor de succes şcolar pentru toţi copiii provenind din medii socio-culturale diverse.

Tabelul 6.2. Analiza de conținut a categoriei de activitate „Educarea limbajului"

	EDUCAREA LIMBAJULUI ORAL			EDUCAREA LIMBAJULUI SCRIS
	Înțelegerea și utilizarea corectă a structurilor verbale orale	Dezvoltarea exprimării orale corecte (fonetic, lexical, sintactic)	Dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral	Dezvoltarea capacității de înțelegere și transmitere a ideilor, gândurilor redate în limbaj scris
1. Cunoștințe	- achiziția a noi elemente de vocabular (cuvinte, expresii, structuri verbale); - asimilarea a noi semnificații pentru cuvintele deja cunoscute; - cunoașterea particularităților diferitelor situații comunicaționale (dialogul cu co-vârstnicii, dialogul cu adulții, dialogul prin telefon etc.).	- recunoașterea și numirea sunetelor unui cuvânt rostit; - pronunția corectă a sunetelor limbii române; - intuirea sensurilor unor cuvinte prin activități de joc și învățare; - alcătuirea de propoziții simple și dezvoltate corecte sintactic (despre mediul apropiat); - intuirea elementelor componente al unor structuri gramaticale(sunete? silab e? cuvinte? propoziții).	- reținerea și utilizarea în limbajul obișnuit a unor structuri verbale expresive (adjective, adverbe, epitete, expresii ritmate, rimate); - nuanțarea vocii, adecvarea vocabularului, folosirea intonației adecvate pentru situații și trăiri emoționale particulare; - achiziția unor elemente de limbaj nonverbal care să sporească expresivitatea limbajul verbal.	- realizarea distincției dintre desene (imagini) și simbolurile grafice, dintre litere și cifre; - intuirea rostului, utilității scrisului în general și în diverse contexte particulare; - cunoașterea și identificarea în text a literelor alfabetului și a altor convenții ale limbajului scris (semne de punctuație și semnificația lor); - compunerea unor cuvinte scurte, familiare, inițial după model, apoi independent (ex.: propriul nume, cuvinte scurte din silabe repetate: mama, tata, baba); - cunoașterea elementelor componente ale unei cărți (coperte, pagini, imagini, numerotarea paginilor, textul scris, diferențe în scrierea textelor etc.); - cunoașterea instrumentelor și materialelor necesare scrierii; - legarea sunetului de litera corespondentă.

2. Priceperi, deprinderi	- a susține un dialog atât în calitate de vobitor, cât și de auditor; - a manifesta inițiativă în rezolvarea sarcinilor de grup (jocuri, activități de învățare) prin comunicarea punctelor de vedere, a deciziilor, a soluțiilor proprii; - a formula și a răspunde la întrebări; - a răspunde adecvat (verbal sau comportamental) la stimulii verbali; - a urmări linia logică a discursului (povestire, descriere, mesaj audio-vizual).	- analiza și sinteza fonetică în cadrul unui cuvânt, silabă, propoziție; - pronunția corectă a unor sunete care în general pun probleme specifice (r, l, v, f, s, z, g, h) în structuri verbale variate, complexe.	- utilizarea calităților expresive ale limbajului oral și corporal în transmiterea ideilor și sentimentelor; - înțelegerea intuitivă a caracteristicilor expresive și estetice ale unui text; - recitarea poeziilor cu respectarea intonației, ritmului, pauzei, în concordanță cu mesajul transmis și conform indicațiilor educatoarei.	- recunoașterea prezenței scrisului, oriunde este el întâlnit (în tipărituri, banere stradale, plăcuțe indicatoare etc.); - deprinderea comportamentului de utilizare a cărții și a bibliotecii/ librăricii; - recunoașterea unor cuvinte scrise simple și litere în contexte familiare; - utilizarea corectă a instrumentelor de scris; - trasarea (relativ) corectă a unor contururi, semne grafice(după model și independent), urmărirea perceptivă și motrică a unor trasee; - interpretarea unor date și simboluri pentru extragerea de informații: calendarul naturii, tabelul responsabilităților, calendarul bunei purtări, jurnalul grupei.

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITY LIBRARY

3. Competenţe	- afirmarea de sine; - cooperarea prin comunicare în activităţi impuse sau autoimpuse; - demonstrarea înţelegerii textului prin modalităţi diferite de redare, rememorare a acestuia (repovestire, dramatizare, desen, formulare de întrebări, idei principale etc.).	- utilizarea unui limbaj corect din punct de vedere ortoepic; - construcţia şi transmiterea mesajelor orale de naturi variate (întrebări, răspunsuri, solicitări, descrieri, argumentări etc.).	- adecvarea facilă a elementelor de limbaj verbal, non- şi paraverbal în funcţie de contextul comunicării şi mesaj; - capacitatea de decodare; - crearea unor structuri verbale, rime, ghicitori, povestiri, mici dramatizări originale, cu utilizarea intuitivă a unor elemente de expresivitatea limbajului.	- utilizarea unor materiale scrise pentru rezolvarea unor sarcini de lucru; - găsirea şi redarea ideii (mesajului) unui text după indiciile oferite de o imagine/o succesiune de imagini: - legarea imaginii de cuvântul scris alăturat, înţelegând că acesta este un nume - ascultarea unui text citit simultan cu urmărirea imaginilor corespunzătoare - discutarea despre textele „citite"şi argumentarea preferinţei pentru anumite texte, personaje, descrieri etc. - percepţia şi discriminarea între diferite forme, mărimi, culori; - utilizarea simbolurilor grafice pentru transmiterea unor mesaje.
4. Atitudini, valori	- respectarea punctelor de vedere, a opiniilor diferite, a dreptului la cuvânt a co-vârstnicilor; - responsabilitatea faţă de cuvântul rostit .	- interes pentru semnificaţia cuvintelor; - iniţiativă în comunicarea orală.	- interes pentru originalitatea exprimării orale; - evitarea vulgarizării limbajului; - atitudinea critică faţă de calitatea mesajului rostit.	- interes pentru scris-citit; - respect pentru carte.

BOUN CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Sugestii metodice

Dezvoltarea abilităților de comunicare:

- În cazul în care copiii se exprimă în propoziții scurte, fără să lege cuvintele, repetați spusele lor, adăugând cuvinte de legătură și alte cuvinte noi; repetați propozițiile simple ale copiilor, transformându-le în comunicări mai complexe;

- Dacă, pentru a exprima o idee, copiii au nevoie de un cuvânt nou, folosiți-l în vorbirea curentă și chiar definiți-l simplu în timpul conversației;

- Creați situații în care copiii să asculte spusele celoralți. Ascultarea activă face parte din conversație și este un prilej de achiziție a unor noi structuri verbale;

- Creați o poveste care să îi însoțească pe copii pe tot parcursul unei perioade de activități (ex.: o săptămână). Povestea va pune o problemă legată de tema activităților și va fi completată de către copii odată cu achiziționarea de noi cunoștințe și experiențe de viață. La final, copiii vor formula soluții ale problemei pe care personajele poveștii au avut-o.

Înțelegerea semnificației scrisului și cititului:

- Prezentați-le copiilor cărți de poveşti cu imagini și, înainte de a le citi textul din subsolul imaginii invitații pe copii să își închipuie ce scrie în text;

- Citiți-le copiilor basme interesante, insistând asupra faptului cititul le va permite accesul la lumea poveștilor;

- Utilizați orice ocazie să scoateți în evidență felul în care cititul este esențial pentru comunicarea de zi cu zi (ex. : indicatoare, etichete, semne de circulație);

Cunoașterea unor elemente ale textului scris și ale sistemului de scriere:

- Oferiți-le copiilor informații privind alcătuirea unei cărți și sistemul de scriere: textul este scris de la stânga la dreapta, de sus în jos, poate fi însoțit de imagini, paginile sunt numerotate, iar scopul citirii este a înțelege semnificația textului și a ideilor redate în cuvinte scrise;

- Citiți-le copiilor cărți cu scris mare și text a cărui semnificație este ușor de ghicit de către copii;

- Indicați-le copiilor cuvintele care apar frecvent într-o carte cu scrisul mare (sau, și, cu, da, nu etc.) și încurajați-i să le rețină și să le recunoască în alte texte;

- Etichetați obiectele din clasă. Folosiți etichete și simboluri ușor de decodat pentru dulapul personal, orarul zilei, calendarul săptămânii, indicarea drumului la baie etc.

Învățarea unor elemente ale alfabetului:

- Cunoașterea numelor cât mai multor litere este un indicator general al ușurinței cu care copiii vor învăța să citească. Ajutați-i pe copii să identifice diverse litere în cuvintele scrise care îi înconjoară (firme, indicatoare). Spuneți pe litere cuvinte scurte pe care le folosiți în fiecare zi;

- Copiii trebuie sprijiniți să înțeleagă utilitatea literelor pentru construirea cuvintelor. Jocul paronimelor este foarte util pentru atingerea acestui **obiectiv;**

- Încurajați-i pe copii să își exprime gândurile în scris, cu ajutorul unei varietăți de semne grafice și desene (ex.: în jurnalul clasei);

Dezvoltarea capacității de identificare a sunetelor:

- În vorbire și scriere ne interesează în special semnificația cuvintelor și mai puțin a sunetelor. Însă pentru formarea deprinderilor de citire, este esențială înțelegerea faptului că sunetele au corespondent în literele. Despărțirea cuvintelor vorbite în sunete respectiv a cuvintelor scrise în litere e o activitate utilă în acest sens;

- Demonstrați cu ajutorul a numeroase exemple cum poate fi despărțită în cuvinte o propoziție simplă precum „Copilul mănâncă fructe" și arătați, cu ajutorul unor cartonașe pe care sunt reprezentate în imagini semnificațiile cuvintelor, felul în care se alcătuiește propoziția, cum ordinea cuvintelor contează. Cu ajutorul altor cartonașe, încurajați-i pe copii să transforme propoziția simplă în propoziție complexă;

- NU insistați în activitățile de joc cu sunete, silabe, cuvinte să obțineți întotdeauna răspunsuri corecte.

6.9. Exigențe curriculare în categoria de activitate „Matematică"

Scopul final al studierii matematicii ca disciplină școlară este nu doar a rezolva probleme, așa cum apar ele în manualele și culegerile pentru această disciplină, ci, în primul rând, a rezolva probleme așa cum se prezintă ele de-a lungul întregii vieți. Provocările complexe pe care viața în contemporaneitate ni le oferă pot fi privite azi ca tot atâtea posibilități de a învăța și exersa elemente ale matematicii, iar copiii ultimelor generații sunt capabili de gândire matematică mult mai profundă și mai complexă decât co-vârstnicii lor, aparținători perioadelor anterioare.(Flynn,1984, Neisser,1996). *Considerăm că în proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților matematice în grădiniță, cadrul didactic trebuie să pornească de la experiențele de viață și învățare ale copiilor care pot fi cu siguranță exploatate din perspectiva competențelor și priceperilor logico-matematice solicitate.*

Activitățile matematice înseamnă pentru cei mai mulți copii **rezolvarea de probleme**. Deoarece logica copiilor de vârstă preșcolară este imperfectă, aceștia vor aborda problemele matematice și vor căuta soluții în maniera încercare-eroare. Investigarea realității se face la vârsta preșcolară acționând asupra acesteia și verificând în practică soluțiile problemelor diverse întâlnite. Această modalitate de lucru este ea însăși sursă de cunoaștere și dezvoltare a structurilor logice ulterioare și găsirea soluțiilor prin acțiune îi oferă copilului o experiență de cunoaștere mult mai bogată decât aplicarea unor strategii de rezolvare oferite din exterior.

Matematica înseamnă în egală măsură **performarea unor operații ale gândirii.** Exersarea capacității de analiză, sinteză, comparație, generalizare, abstractizare, clasificare, seriere, ordonare în activitățile matematice din grădiniță constituie pași spre conturarea raționamentului logico-matematic. Analiza datelor unei sarcini de lucru cu conținut matematic într-un limbaj accesibil copiilor, formularea unor concluzii logice, justificarea răspunsurilor și a soluțiilor etc. constituie activități utile în direcția finalităților mai sus amintite.

Dezvoltarea limbajului îi permite copilului preşcolar să relateze aspecte ale experienţelor de învăţare matematică, să discute soluţii şi căi de rezolvare cu colegii şi educatoarea. În acest sens **matematica presupune comunicare.** Deşi acest aspect al activităţilor matematice este puţin reprezentat în finalităţile pe care programa analitică a grădiniţei le propune, el trebuie avut în vedere permanent, deoarece, transformarea cifrelor în semnificaţii lingvistice constituie deja un plus în interiorizarea operaţiilor intelectuale. Comunicarea aşază gândirea matematică în contexte reale de viaţă, dă înţeles practic exerciţiilor matematice îi oferă copilului ocazia clarificării ideilor, raţionamentelor proprii prin verificarea lor împreună cu ceilalţi şi, nu în ultimul rând, îi arată că reprezentarea (grafică, de exemplu) datelor problemei, discuţia aspra lor, ascultarea părerilor celorlalţi, decizia asupra strategiei de rezolvare constituie elemente ale stilului de abordare a problemelor cu conţinut matematic, fie ele din grădiniţă sau din viaţa de zi cu zi.

Programa activităţilor instructiv-educative din grădiniţă descrie la categoria de activităţi: „Activităţi matematice", finalităţi referitoare la **dezvoltarea capacităţii de estimare** în funcţie de repere cantitative, calitative, spaţiale, temporale. Reuşita activităţilor matematice care cer acţiuni de estimare ţine pe de-o parte de capacitatea copilului de a face comparaţii, dar mai ales de reprezentările cantitative, spaţiale, temporale pe care le au şi de **gradul de stăpânire a conceptului de număr.** Formarea conceptului de număr, numeraţie şi a deprinderilor de calcul matematic constituie un segment important al curriculum-ului activităţilor matematice în grădiniţă. Înţelegerea semnificaţiei numărului se află în relaţie directă cu depăşirea dificultăţilor caracteristice gândirii la această vârstă în rezolvarea problemelor de **conservare (recunoaşterea echivalenţei cantităţii numerice în diferite reprezentări), seriere (ordonare) şi clasificare.** Competenţele de clasificare după criterii multiple, ordonarea crescătoare şi descrescătoare, identificarea poziţiei unui obiect în seria căreia îi aparţine, precum şi înţelegerea constanţei cantităţii şi numărului de obiect în situaţia în care au fost schimbate doar aspecte de formă (aranjare în spaţiu a obiectelor) sunt obiective ce trebuie să fie permanent în atenţia educatoarelor, atât pentru importanţa acestor

achiziții în sine, cât și pentru rolul lor în înțelegerea numărului și numerației. Jocuri matematice consacrate, precum Logic I și II, dar și seturi de jucării la îndemână în orice grădiniță pot fi obiecte utile pentru exersarea acestor capacități. De asemenea, educatoarea trebuie să exploateze orice situație favorabilă și din afara activităților matematice pentru a-i face conștienți pe copii de prezența în activitățile obișnuite a numerelor, a cantităților numerice, a obiectelor sau ființelor unice (ex.: mama) și a pluralului (ex.: doi pantofi într-o pereche). În fond, cele mai multe din activitățile de joc ale copiilor pun probleme matematice, rămânând ca ele să fie descoperite și utilizate de către educatoare.

Copilul preșcolar este familiarizat cu noțiunea de grup de obiecte și cu efectuarea unor operații cu obiectele mulțimii, cu mai multe mulțimi de obiecte și cu grupe de mulțimi. Sunt astfel achiziționate primele elemente de **calcul matematic. Înțelegerea semnificației operațiilor matematice** principale: adunarea, scăderea și, într-o oarecare măsură, înmulțirea și împărțirea se face la această vârstă prin *exersarea operațiilor în situații concrete (atractive și motivante), pe grupe de obiecte, la început în termeni generali (ex. unificarea a două grupe de obiecte crează o grupă mai numeroasă), iar apoi mai precișI, insistând permanent pe conștientizarea utilității calculului matematic pentru rezolvarea problemelor de zi cu zi. Nu trebuie ignorată sau inhibată nici intuiția naturală, spontană a copiilor privind operația matematică necesară rezolvării unei probleme sau corectitudinea rezultatului.* Achiziția operațiilor cu numere naturale presupune acumulări de noțiuni și simboluri la nivelul vocabularului matematic, dar mai ales exersarea unor operații ale gândirii precum generalizarea și abstractizarea.

În acest sens, programa recomandă evitarea impunerii achiziției elementelor de calcul matematic, lăsând la latitudinea educatoarei decizia asupra gradului de complexitate și profunzime a cunoștințelor propuse copiilor, alegerea făcându-se în funcție de capacitățile intelectuale ale grupei de preșcolari și a fiecăruia în parte și de nevoile de cunoaștere exprimate de către aceștia.

Programa activităților educaționale din grădiniță formulează finalități matematice și în privința formării conceptului de **formă geometrică** și a celui de **măsurare.** Achiziția conceptelor de spațiu, timp, formă,

contur, volum, înțelegerea conservării lungimilor, suprafeței, masei sunt finalități ale acestei secțiuni a curriculum-ului matematic specific educației preșcolarilor, achiziții ce contribuie esențial la îmbogățirea imaginii copilului asupra realității înconjurătoare, fizice și sociale.

Deși în programa actuală nu se face o diferențiere pe vârste a cerințelor și recomandărilor de activitate matematică, oferim drept puncte de ghidaj următoarele repere de organizare a activităților: la 3 ani se începe cu procesul formării reprezentărilor matematice prin recunoașterea și denumirea grupelor de obiecte din sala de grupă, a criteriilor (de obicei dimensiunea) după care s-a realizat gruparea și a pozițiilor spațiale pe care le ocupă grupele de obiecte. Se poate trece apoi la efectuarea de operații concrete cu grupele de obiecte și la gruparea după unu sau chiar două criterii (forma și mărimea). La 4 ani, procesul de formare a operațiilor intelectuale prematematice continuă, îmbogățindu-se capacitatea copiilor de a clasifica după criterii variate și multiple, folosindu-se atât de obiecte, cât și de imagini ale acestora. Copilul preșcolar este acum capabil de o apreciere globală a cantității și de realizarea între obiecte și grupe de obiecte. Odată cu intrarea în perioada preșcolară mare, copilul exersează compararea cantităților, fiind capabil să stabilească inegalitatea și egalitatea grupelor și, de asemenea, să ordoneze în șir crescător și descrescător. Activitățile matematice la grupa mare trebuie să continue exersarea capacităților anterioare, introducând treptat elemente de construcție a numărului, numerație și operații cu numere, toate acestea într-un regim de joc și activitate de manipulare concretă și percepție.

Tabelul 6.3. descrie pe larg conținutul activităților matematice în termenii comportamentelor de învățare așteptate de la copiii preșcolari. Atragem însă atenția că finalitățile categoriei de activitate „Activități matematice" sunt în fapt finalități ale dezvoltării cognitive și ele trebuie urmărite pe tot parcursul programelor educaționale cu preșcolarii, indiferent de aria curriculară abordată.

Sugestii metodice

Rezolvarea de probleme matematice:

- Formulați probleme matematice pe baza și cu ocazia derulării diverselor activități obișnuite; creați astfel de situații matematice chiar și cu copiii mai mici, fără a folosi numere, ci doar cuvinte cu semnificație cantitativă (mult, puțin, mai mult, jumătate, un sfert etc.). Cercetări recente demonstrează că abordarea problemelor din perspectiva relațiilor logice între mărimi determină o mai bună înțelegere a semnificației și utilității matematicii decât rezolvarea de probleme doar la nivelul calculului matematic.

- Organizați activități matematice în care să țintiți dezvoltarea raționamentului logic. În anumite momente ale analizei problemelor matematice creați prilejuri de reflecție și predicție, formulând întrebări de genul: „Ce crezi că urmează acum?", „Ce-ar fi dacă...?", „De ce..?"

- Nu insistați exagerat de mult asupra exactității matematice a răspunsurilor. Propuneți sarcini de estimare, aproximare a cantității numerice, făcând apoi comparații între estimările făcute de copii și numărul real de obiecte. Astfel de activități contribuie la formarea reprezentărilor cantitative.

- Încurajați formularea unor soluții inedite pentru sarcinile de lucru matematic, dar și pentru înțelegerea propriu-zisă a conceptelor matematice fundamentale, contribuind astfel la dezvoltarea creativității și flexibilității gândirii matematice. Formulați pentru aceasta întrebări deschise de genul: „Cum crezi că putem împărți 7 mere la o mămică și cei doi copii ai ei, astfel încât să fie corect?"

- Formulați probleme diverse, dar nu într-atât de dificile încât să îi așeze pe copii în situația de eșec.

Dezvoltarea capacităților de clasificare și seriere:

- Creați prilejuri variate de clasificare a obiectelor din jur în timpul activităților obișnuite: adunarea jucăriilor, strângerea mesei etc., utilizând criterii din cele mai diverse: a) privitoare la tipul obiectului, clasa de obiecte pe care o ilustrează; b) caracteristici generale:

dimensiuni, culoare, zgomotul pe care îl fac, materialul din care sunt construite; c)funcțiunea pe care o au: obiecte pe care le putem mânca, de joacă etc.

- Realizați activități în care să le cereți copiilor să descrie caracteristicile unei grupe de obiecte, să potrivească un obiect cu un altul identic sau similar, să facă comparații între obiecte și grupe de obiecte, identificând asemănările și deosebirile; formulați întrebări neobișnuite precum: „Descrieți caracteristicile pe care *unele* din aceste obiecte *nu* le au." Sau „Descrieți trăsăturile pe care *toate* aceste obiecte *nu* le au".

- În învățarea competențelor de seriere crescătoare și descrescătoare, „folosiți-i" pe copii pentru crearea șirurilor, aceasta creând un impact emoțional asupra celor care participă la joc, ce va contribui la o mai bună fixare a achizițiilor.

- Organizați activități de așezare a obiectelor în ordine sau în succesiune firească după criterii variate: dimensiuni, poziție, succesiune în timp, repetitivitatea caracteristicilor(șiruri de obiecte având aceleași caracteristici: ex.:mărgele pe ață).

- Cereți-le copiilor să realizeze șiruri crescătoare și descrescătoare de obiecte, încercând apoi să găsească locul unui obiect din seria dată în șirul creat (începeți cu șiruri de trei obiecte); cereți-le apoi să găsească locul șirului creat în alt șir creat, acceptând la început găsirea soluției prin încercare-eroare.

Conceptul de formă geometrică:

- Deși programa curentă a activităților din grădiniță nu formulează finalități privitoare la geometria tridimensională, copiii preșcolari sunt capabili să recunoască și să descrie caracteristicile corpurilor geometrice. Pentru familiarizarea cu acestea, activitățile de recunoaștere a figurilor și corpurilor geometrice în spațiul apropiat sunt foarte utile.

- Ajutați-i pe copii să conștientizeze forma obiectelor uzuale și mai puțin obișnuite din jur (ex. forma pânzei de păianjen).

Formarea deprinderilor de măsurare:

- Organizați activități de măsurare a lungimilor fără a utiliza rigla. Înlocuiți-o cu obiecte obișnuite (ex. creionul) sau cu pasul, palma copilului etc.
- Organizați activități de măsurare a unor lungimi etalon: un metru, un kilometru, grupându-i pe copii câte doi și oferind fiecărei echipe o sfoară de 10 cm, respectiv 1m. Copiii își formează astfel reprezentări durabile despre lungimi. Procedați similar cu măsurarea greutății.
- În activitățile de dezvoltare a percepției temporale urmăriți a)înțelegerea conceptelor de început, final și pauză în activitate; b) dezvoltarea capacității de ordonare în timp a evenimentelor și utilizare corectă a noțiunilor: mai întâi, prima, la sfârșit, ultima, pe urmă, din nou etc.; c) percepția lungimii intervalelor de timp: în timp scurt, în timp îndelungat, și comparativele lor.
- Cu copiii de vârstă mai mare puteți organiza activități de familiarizare și cu alți parametri măsurabili, unități și instrumente de măsurare a lor: temperatura, suprafața, unghiurile etc.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tabelul 6.3. Analiza de conținut a categoriei de activitate „Activități matematice"

	Dezvoltarea operațiilor intelectuale premitematice	Conceptul de număr	Conceptul de formă geometrică	Conceptul de măsurare	Dezvoltarea capacităților de rezolvare de probleme
I.Cunoștințe	- construcția, utilizarea,modificarea unor figuri deschise sau închise, utilizând cuburi, sârmă, sfoară; - utilizarea adecvată a adverbelor de timp, loc, mod pentru indicarea relațiilor spațiale și temporale, pentru efectuarea corectă a comparațiilor, clasificărilor, serierilor.	- numărarea de la 1 la 10, și descrescător, de la 5 la 1, precum și crescător, de la un număr dat; - identificarea și numirea vecinilor din dreapta și din stânga unui număr dat;recunoașterea cifrelor 1 – 9; - înțelegerea faptului că numărul poate fi scris atât în cuvinte, cât și în cifre; trasarea cifrelor 0-9, după model și independent; - achiziția numelor numerelor ordinale; - achiziția și utilizarea corectă a vocabularului adecvat operațiilor de adunare și scădere (+, -, =).	- identificarea cercului, pătratului și triunghiului dintr-o mulțime de forme geometrice, de forme construite din linii curbe respectiv drepte închise, și mai târziu, în mediul ambiant; - executarea cu succes a sarcinilor jocurilor tip INCASTRE care presupun recunoașterea și a altor forme geometrice (dreptunghi, hexagon, stea); - diferențierea dintre cerc și oval, pătrat, dreptunghi, romb.	- achiziția și utilizarea adecvată a termenilor prin care se exprimă măsurarea lungimilor, greutății, timpului, valorii băneşti; - recunoașterea instrumentelor de măsurare a lungimilor/distanțelor , greutății, timpului; - identificarea valorii monedelor curente și a bancnotelor mai des utilizate și eventual folosirea corectă a acestora pentru cumpărături mici.	- exprimarea conținutului problemelor cu ajutorul simbolurilor aritmetice(+,-,=, cifre înscrise pe cuburi etc.); - achiziția de proceduri variate de reprezentarea datelor problemei și de rezolvare a acesteia: cu ajutorul desenelor, a reprezentării grafice, cu ajutorul materialului concret etc.;

2.Priceperi, deprinderi	- generalizări cantitative (lung, lat, înalt, mult, puțin, deloc), spațiale (lângă, pe, sub, aproape, departe), temporale (acum, după aceea, deodată); - generalizări comparative (la fel, tot atât, mai mult, mai puțin, cel mai mult, cel mai departe, mai scurt, mai repede etc.); - ordonarea în timp a evenimentelor și aprecierea simultaneității unor evenimente.	- numărarea corectă a obiectelor dintr-o mulțime și compararea numărului de obiecte din două mulțimi, prin corespondența unu la unu; - utilizarea corectă a numelor numerelor ordinale pentru indicarea poziției unui obiect într-un șir (ex: obiectul din mijloc într-un șir de 3,5,7,9 obiecte).	- trasarea cercului, pătratului, triunghiului cu sprijin, după model, la indicația verbală; - executarea de desene decorative și artistice, pornind de la cerc, pătrat, triunghi.	- măsurarea lungimilor și greutății folosind unități de măsură standardizate sau nestandardizate (copiii vor fi încurajați să găsească soluții originale pentru măsurarea unor obiecte); - înregistrarea pe hârtie a măsurilor aflate, prin desene sau cifre - recunoașterea orelor fixe pe ceas(la grupa mare și pregătitoare).	- compunerea, pe baza manipulării de obiecte și pe baza imaginilor, de probleme simple în limitele 1 –10, prin adăugarea/extragerea unui element; - rezolvarea de probleme pe baza datelor exprimate de o imagine (probleme ilustrate).

- **Competenţe**	1. descrierea raporturilor spaţiale,temporale,cantitative ale unor obiecte, evenimente având ca reper propria persoană, ritmurile naturale: zi / noapte, dimineaţă / prânz / seara, zilele săptămânii, anotimpurile,dar şi alte puncte de reper; 2. realizarea de clasificări de obiecte sau fiinţe, după criterii variate (unul sau mai multe criterii asociate): mărime, culoare, formă, prestabilite sau găsite de către copil; 3. recunoaşterea şi descrierea asemănărilor şi deosebirilor dintre grupurile de obiecte; 4. realizarea de serieri de obiecte după criterii diferite, prestabilite sau găsite de copil: ordonări după intensitatea culorii, mirosului, sunetului, după lungime, în ordine crescătoare şi descrescătoare; 5. stabilirea apartenenţei unui obiect la o clasă, serie de obiecte, cu menţionarea locului obiectului în serie; - construcţia de structuri utilizând diferite criterii matematice date (ex: o structură repetitivă cu 1 cub roşu, 2 verzi, 1 roşu, 2 verzi etc.) după model şi din memorie.	- recunoaşterea grupelor din 1-10 obiecte şi atribuirea cifrelor corespunzătoare; - intuirea compoziţiei numărului următor în şirul numerelor naturale prin adăugarea unei unităţi la numărul anterior; - diferenţierea între cantitate (privită ca un număr de obiecte etc.) şi număr (cifra care exprimă o idee, care permite imaginarea, reprezentarea unei cantităţi); - efectuarea de operaţii de adunare şi scădere cu 1-2 unităţi, în limitele 1-10, cu sau fără suport concret.	- identificarea tuturor cercurilor, pătratelor, triunghiurilor din desene complexe alcătuite din aceste figuri geometrice; - descrierea comparativă a caracteristicilor pătratului şi triunghiului.	- compararea două sau mai multe mărimi şi stabilirea obiectului cel mai lung, lat, înalt, cel mai greu, respectiv, cel mai scurt, scund, uşor dintr-o pereche sau serie de obiecte; - descrierea succesiunii în timp a unor evenimente, activităţi: prima, a doua, ultima; - intuirea duratei unei activităţi.	- rezolvarea de probleme prin strategii variate, impuse sau alese de către copii: prin desen, prin reprezentare grafică, prin indicarea operaţiei corecte, prin comparaţii ale numărului, valorii comerciale, caracteristicilor unor obiecte; - descrierea în cuvinte a semnificaţiei numerelor (cifrelor) prezente în problemă; - intuirea utilităţii calculului aritmetic pentru rezolvarea unor probleme practice; - rezolvarea de probleme de compunere şi descompunere a unor numere, cu ajutorul materialului concret.
- **Atitudini, valori**	6. rigoare matematică; 7. spirit de investigaţie.	- preocuparea pentru corectitudine.	- spirit de observaţie.	- exactitate.	- accesul la lumea ştiinţelor exacte.

BCU Cluj / UNIVERSITY LIBRARY

6.10. Exigențe curriculare în categoria de activitate „Cunoașterea mediului"

Alături de activitățile matematice, activitățile de cunoaștere a mediului fac parte din aria curriculară a științelor, ambele categorii de activități țintind finalități comune, legate de depășirea limitărilor cognitive specifice vârstei preșcolare, pe care le-am descris în primul capitol al acestei cărți și le-am amintit în subcapitolul anterior. *Decentrarea și înțelegerea conservării invarianților, dezvoltarea competențelor de clasificare, ordonare, seriere* sunt achiziții necesare înțelegerii legităților de organizare și funcționare a mediului fizic și social. În egală măsură contribuie la această finalitate stăpânirea achizițiilor realizate în cadrul activităților matematice, referitoare la *număr, măsurare, percepția spațiului bi-și tridimensional*, dar și pe parcursul celorlalte tipuri de activități: de dezvoltare a limbajului, educație pentru societate, arte, activități practice. În fapt, toate finalitățile educaționale ale grădiniței constituie preocupări permanente, indiferent de domeniul de activitate în care se lucrează la un moment dat, afirmație perfect aplicabilă și obiectivelor formulate în categoria de activitate "Cunoașterea mediului". Formarea unei imagini cât mai reale asupra mediului înconjurător, fizic și social nu se poate face decât prin *abordarea integrată a curriculum-ului* relativ la acest domeniu de activitate. Totuși, din motive didactice, vom departaja finalitățile specifice domeniului, descriind principalele achiziții, care sunt pași înainte în dezvoltarea cognitivă a copilului preșcolar.

Documentele curriculare destinate nivelului educațional preșcolar, descriu trei categorii de obiective referențiale urmărite în activitățile de cunoaștere a mediului: **cunoștințe privind componentele mediului fizic și social, competențe de investigare și cunoaștere a mediului și deprinderi de protecție și îngrijire a spațiului fizic și social înconjurător.** Dincolo de aceste finalități, principalele achiziții ale activităților de cunoaștere a mediului sunt **înțelegerea cazalității fenomenelor** naturale și sociale, dezvoltarea capacității de a înțelege **transformarea, procesualitatea** acestora, dezvoltarea **competențelor de identificare, control și testare a variabilelor** implicate în proces. Desigur, la acest nivel este vorba doar de achiziția elementelor de bază privind competențele mai sus amintite, însă, aplicarea metodei proiectelor oferă din plin ocazia exersării lor. Astfel, deși înțelegerea legilor cauză-efect

este mult limitată în copilăria mijlocie de tendința naturală spre animism, artificialism și sincretism, organizarea și implicarea activă a copiilor în proiecte de analiză și transformare a realității le dă acestora prilejul de a identifica variabilele ce determină transformarea, a urmări etapele procesului în derulare și a deduce concluziile privind cauza reală a transformării și efectul final al acesteia. În astfel de activități, copiii preșcolari au șansa de a iniția acțiuni implicate în cunoașterea științifică: observarea, măsurarea, predicția, clasificarea, înregistrarea și analiza datelor, formularea și testarea ipotezelor, comunicarea rezultatelor. Aceste acțiuni care presupun implicarea reală a copiilor în propria învățare, vor determina cunoașterea prin experiență directă, descoperirea prin efort propriu a cunoștințelor despre realitatea înconjurătoare, cu efecte benefice atât asupra învățării cât și asupra dezvoltării psihice: dezvoltarea potențialului intelectual, crearea motivației intrinseci pentru cunoaștere, achiziția unor elemente de euristică a descoperirii. (Bruner, J., 1970).

Tabelul 6.4. descrie pe larg conținutul activităților de cunoaștere a mediului în termenii produselor învățării așteptate de la copiii preșcolari.

Sintetizând, descriem mai jos criteriile de eficiență ale activităților de cunoaștere a mediului:

- Realizarea unei abordări echilibrate, atât a temelor privind mediul fizic (biologie, fizică, geologie, geografie), cât și a celor privind mediul social (istorie, religie, elemente de cultură locală);
- Includerea în curriculum a unor subiecte ce reprezintă preocupări de actualitate și de perspectivă ale cunoașterii științifice: ex.: teme privind poluarea și contracararea ei, probleme privind producția de energie prin mijloace neconvenționale;
- Crearea de experiențe de învățare directă, prin acțiune asupra realității. Evitarea oferirii de informații în formă finită și încurajarea descoperirii cunoștințelor prin acțiune;
- Oferirea a numeroase ocazii de exersare a comportamentelor implicate în cunoașterea științifică. Copiii preșcolari sunt capabili de observare și analiză prin percepția senzorială, clasificare, cuantificare (prin comparare, măsurare, numărare) și comunicare a rezultatelor acțiunii de cunoaștere (verbală grafică etc.).

Tabelul 6.4. Analiza de conținut a categoriei de activitate „Cunoașterea mediului"

	Cunoașterea unor elemente componente ale mediului înconjurător natural și social	Dezvoltarea capacității de cunoaștere și înțelegere a mediului înconjurător	Formarea unor deprinderi de îngrijire și ocrotire a mediului
1.Cunoștințe	-achiziția unui limbaj specific științelor, necesar descrierii unor fenomene din natură și din mediul înconjurător; -utilizarea corectă a unor instrumente de laborator necesare efectuării unor experimente simple: eprubetă, palnare de laborator, spirtieră etc.; -descriere unor elemente componente ale lumii înconjurătoare (părțile componente ale corpului uman, plantelor, animalelor, formele de relief, anotimpuri, fenomene ale naturii, elemente ale mediului social și cultural etc.); -descrierea caracteristicilor mediului social (obiective socio-culturale locale, evenimente tradiționale, religioase, culturale, istorice) și natural apropiat și îndepărtat (corpuri cerești și vehicule cosmice, locuri îndepărtate de pe planetă); -cunoașterea modului de producere a unor fenomene și a efectelor acestora asupra mediului și omului.	-achiziția unor cunoștințe de bază privind modul de desfășurare a unei cercetări: etape, ipoteze, materiale de lucru, modalități de înregistrare a datelor, durată etc.; -cunoașterea unor modalități de descriere a cunoștințelor, observațiilor obținute prin investigație: verbală, grafică, prin desen, demonstrație, modele și machete etc.; -cunoașterea unor surse de informare variate: enciclopedii, reviste, muzee, Internet etc.	-cunoașterea existenței mai multor medii de viață și a factorilor care le pot influența; -motivarea necesității protejării mediului de către om; -cunoașterea unor măsuri de protecție și îngrijire a mediului fizic cu toate elementele sale; -cunoașterea unor factori cu efect distructiv asupra mediului înconjurător și a manifestărilor degradării mediului; -cunoașterea regulilor de minimă protecție a naturii, dar și a regulilor de conviețuire socială civilizată; -înțelegerea efectelor secundare negative ale activității omului asupra mediului.

2.Priceperi, deprinderi	-recunoaşterea unor fenomene ale naturii în momentul producerii lor; -explorarea şi descrierea verbală şi/sau grafică a obiectelor, fenomenelor, proceselor din mediul înconjurător; -descoperirea unor elemente şi/sau caracteristici ale mediului prin antrenarea tuturor organelor de simţ şi a capacităţilor cognitive, afective şi volitive; -observarea şi enumerarea modificărilor apărute în viaţa omului, plantelor, animalelor, în structura şi caracteristicile mediului în funcţie de diferite variabile: anotimpuri, zi/noapte, intervenţia (iraţională) a omului; -efectuarea de experienţe simple (dizolvare, colorare, combinare, separare, ardre, fierbere, evaporare, solidificare, topire, atracţie magnetică, plutire, scufundare) şi observaţii pe o perioadă de timp asupra unor procese în vederea descrierii desfăşurării acestora; -compararea caracteristicilor şi evoluţiei unor fenomene, procese, evenimente obiecte ale mediului natural şi social; -interpretarea unor date şi simboluri din care să extragă informaţii (calendarul naturii, jurnalul grupei).	-formularea de întrebări în legătură cu realitatea înconjurătoare şi iniţierea de activităţi pentru aflarea răspunsului; -observarea cu atenţie şi interes a unor fenomene şi obiecte şi înregistrarea celor observate prin modalităţi accesibile: desen, simboluri grafice etc.; -măsurarea, cuantificarea; -selectarea de imagini, cărţi, reviste, materiale după criterii date de educatoare , în legătură cu aspectele de mediu cunoscute, în vederea realizării unor proiecte pe teme impuse sau autoimpuse; -reflecţia asupra informaţiilor descoperite şi împărtăşirea impresiilor, cunoştinţelor.	-participarea alături de adulţi la acţiunile practice de îngrijire, ocrotire şi protejre a mediului; -asumarea de responsabilităţi şi respectarea din proprie iniţiativă a regulilor de îngrijire şi protejare a mediului.

3.Competenţe	-izolarea, controlarea şi testarea unor variabile ale mediului fizic în vederea descrierii caracteristicilor şi evoluţiei acestora; -descrierea cauzalităţii apariţiei sau desfăşurării într-un anumit fel a unor fenomene naturale şi sociale; -realizarea de predicţii şi formularea de ipoteze cu privire la evoluţia unor fenomene naturale în anumite contexte particulare, dar şi asupra efectelor acestora asupra mediului.	-dezvoltarea competenţelor de observare sistematică şi înregistrare a datelor; -emiterea de predicţii şi formularea de ipoteze cu privire la cauzalitatea, evoluţia, finalitatea unor fenomene, procese, transformări etc.; -desfăşurarea unor operaţii de comparare, clasificare, generalizare asupra elementelor de mediu înconjurător; -planificarea activităţii de investigaţie (ex.: un proiect), formularea de reguli de respectat pe parcursul acesteia, desemnarea de responsabilităţi între membrii grupului de lucru; -înţelegerea diferenţei între fenomenele naturale şi sociale care pot şi cele care nu pot fi controlate şi manipulate de către om.	-exprimarea impresiilor şi trăirilor proprii despre natură şi protejarea acesteia prin activităţi artistico-plastice, practice, muzicale; -sesizarea comportamentelor neconforme cu regulile de protecţie a mediului învăţate şi luarea de atitudine faţă de aceste situaţii; -gândirea de soluţii de moment şi de perspectivă pentru diminuarea degradării mediului fizic şi social.
4.Atitudini, valori	-iniţiativă; -spirit critic.	-spirit de investigaţie; -curiozitate epistemică.	-responsabilitate; -respectarea legilor naturii.

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

6.11. Exigențe curriculare ale categoriei de activitate „Educația pentru societate"

Finalitatea principală și cuprinzătoare a educației pentru societate este formarea unui bun cetățean, iar elemente fundamentale ale acestui scop educațional pot și trebuie să fie acumulate încă din perioada de vârstă preșcolară. Obiectivele cadru și de referință ale programei pentru domeniul de activitate a educației pentru societate converg către acest scop integrator. Interacțiunile sociale mai complexe și mai nuanțate în care copilul se angajează odată cu intrarea în grădiniță sunt un bun prilej pentru achiziția primelor elemente ale socializării, care îi vor asigura integrarea socială optimă. Socializarea este, de altfel, finalitatea principală a primului nivel al grădiniței, acest lucru însemnând începutul unui proces îndelungat de dobândire a competențelor sociale, ce se desfășoară pe tot parcursul vârstelor de creștere și chiar și în continuarea acestora.

Formarea comportamentului social, a deprinderilor de interrelaționare, pe fondul dezvoltării unor trăsături de personalitate și al achiziției unui bagaj de cunoștințe privind spațiul socio-cultural național și local sunt preocupări explicite în cadrul activităților de educație pentru societate, dar și implicite prin asumarea finalităților mai sus amintite în fiecare din activitățile celorlalte arii curriculare.

Formarea comportamentului moral-civic integrează elemente privind **educația pentru comportamentul democratic.** Aceasta implică conștientizarea de către copii a propriilor drepturi și responsabilități în relația cu ceilalți, dezvoltarea capacității de asumare a răsunderii pentru propriile fapte și conduite, dezvoltarea competențelor de comunicare și cooperare, dar și înțelegerea semnificației unor concepte precum: libertate, independență, autonomie, încredere, toleranță, altruism. Dincolo de activitățile de învățare care își propun finalități specifice de educație pentru societate, promovarea valorilor democratice în comportamentul social ține în foarte mare măsură de așa-numita programă informală, a cărei importanță este recunoscută și în documentele curriculare ale grădiniței. Calitatea relațiilor interumane, valorile promovate în unitatea preșcolară,

interesul şi efortul pentru relaţionarea grădiniţei cu familia şi comunitatea sunt indicatori ai eficienţei educogene a mediului preşcolar.

Pentru a analiza un singur exemplu, stilul de relaţionare al cadrului didactic poate constitui model de interacţiune democratică dacă educatorul:

- ✓ mediază mai degrabă decât direcţionează;
- ✓ îi tratează pe copii cu respect, oferindu-le libertate de decizie şi încurajându-i să-şi asume responsabilităţi;
- ✓ le oferă copiilor alternative, lăsându-le libertatea de a alege;
- ✓ promovează independenţa copiilor, acceptând că aceştia pot greşi uneori.

Educaţia pentru democraţie este un proces complex şi de durată ce implică cu necesitate şi **dezvoltarea unor trăsături de voinţă şi caracter.** În perioada copilăriei mijlocii copiii sunt deja capabili să intuiască semnificaţia unor conduite complexe: prietenia, altruismul, compasiunea, încrederea. Deşi la această vârstă conduita morală este ghidată mai degrabă de autoritatea externă decât de convingeri personale, acumularea de cunoştinţe privind modelele de comportament dezirabil, consecinţele conduitelor pentru sine şi pentru ceilalţi precum şi exersarea acestor conduite în situaţii reale sau simulate determină motivarea copiilor pentru conduitele dezirabile şi conturarea treptată a unor mobiluri interioare pentru comportamentul social.

Păstrându-ne convingerea deja exprimată asupra faptului că la vârsta preşcolară învăţarea cea mai eficientă este cea fundamentată pe investigaţie personală, descoperire şi cunoaştere nemijlocită, considerăm că cele mai potrivite modalităţi de inducere a comportamentului social sunt jocul de rol, organizat în contexte cât mai diverse, studiul de caz, punerea în scenă a unor situaţii, cu ajutorul marionetelor, dar şi o permanentă exersare a interrelaţionării între copii, atât în activităţile de joacă, cât şi în cele de învăţare, situaţii în care copiii vor fi încurajaţi pentru dezvoltarea unor relaţii bazate pe implicare reală, comunicare, empatie şi respect pentru celălalt.

O preocupare importantă a educatoarei în cadrul educaţiei pentru societate trebuie să fie şi contribuţia la **conturarea imaginii de sine** a copiilor în toate dimensiunile acesteia: cognitivă, afectivă şi comportamentală. Ca membru al grupului de preşcolari, copilul acumulează permanent informaţii despre sine ca individualitate şi ca fiinţă socială. Grădiniţa îi oferă

copilului spațiul de reflectare a sinelui, de prezentare a sa ca individualitate și de conturare a aprecierii de sine, iar activitățile din grădiniță privind cunoașterea mediului socio-cultural local și național pot contribui la completarea imaginii de sine din perspectivă istorică – trecutul meu; geografică – mediul în care trăiesc; psihologică – nevoile și dorințele mele, ce mă diferențiază și apropie de ceilalți; sociologică – care este locul meu în societate; antropologică – care sunt normele culturale la care mă supun. De altfel, în noile documente curriculare pentru grădiniță, această sarcină este pe deplin asumată, una dintre orientările noi ale programei fiind „introducerea copilului în ambianța culturală a spațiului social căruia îi aparține, în ideea fomării lui ca o personalitate autonomă și conștientă de sine" (Programa pentru învățământul preșcolar, pg.25).

Achiziția unui bagaj de cunoștințe privind spațiul socio-cultural național și local are, desigur, și alte valențe formative pe termen lung. Conștientizarea dimensiunilor și caracteristicilor spațiului fizic și cultural contribuie la conturarea din ce în ce mai clară a conceptului de spațiu și a conștiinței apartenenței la un spațiu. Foarte utile în acest sens sunt exercițiile de cartografiere a spațiului apropiat: al sălii de grupă, al camerei proprii, al grădiniței, drumului spre casă etc. Desigur, astfel de exerciții nu vor fi lipste de dificultate, dar pe măsura dezvoltării inteligenței logico-matematice și a capacității de abstractizare, performanțele în astfel de sarcini de lucru vor fi mult îmbunătățite. De asemenea, referirea, alături de evenimentele prezente, la cele trecute, istorice, dar și discuția asupra evoluției viitoare a faptelor și evenimentelor, situații frecvente în activitățile de educație pentru societate, contribuie la clarificarea conceptului de timp și la conștientizarea trecerii timpului, achiziție ce se finalizează însă mult mai târziu.

În tabelul 6.5. sunt detaliate categoriile de produse ale învățării pentru activitățile de educație pentru societate așteptate de la copiii preșcolari.

Prin complexitatea și importanța lor pentru dezvoltarea personalității finalitățile categoriei de activitate pe care am avut-o în atenție pot fi atribuite întregului proces de învățământ, educația pentru societate fiind o preocupare permanentă a grădiniței ca instituție educațională.

Tabelul 6.5. Analiza de conținut a categoriei de activitate „Educație pentru societate"

	Educarea abilităților de interrelaționare	Educarea trăsăturilor pozitive de voință și caracter	Familiarizarea copilului cu elementele de cultură a spațiului social în care trăiește
1.Cunoștințe	-cunoașterea normelor de comportament necesare integrării în viața socială: -reguli de convieţuire în grup, -reguli de muncă în colaborare -reguli de circulație rutieră -reguli de comportare politicoasă; -cunoașterea normelor de securitate personală: -reguli de igienă personală -reguli de circulație -reguli privind protecția vieții proprii și a celor din jur, a mediului înconjurător.	-definirea și înțelegerea semnificației anumitor valori dezirabile: altruism, corectitudine, responsabilitate, autocontrol, prietenie etc.); -înțelegerea diferențelor de nuanță între diferite situații care presupun adaptarea comportamentului, prin analiza (punerea în scenă, ilustrarea cu ajutorul marionetelor etc.) unei varietăți de astfel de situații.	-identificarea și descrierea elementelor locale specifice țării noastre și zonei în care locuiește copilul (numele țării, regiunii, localitățiinatale, domiciliul, însemnele țării, elemente de relief, așezare geografică, obiective socio-culturale, istorice, religoase, etnice); -recunoașterea și descrierea unor evenimente importante (Ziua națională, Ziua Unirii, alte evenimente tradiționale, religioase, culturale, istorice).
2.Priceperi, deprinderi	-respectarea normelor necesare integrării în viața socială și activității în microgrupuri (ex: ascultarea și respectarea părerii altora, acceptarea și oferirea de sprijin etc.); -analiza critică a unor situații sociale diverse și emiterea de judecăți de valoare cu privire la corectitudinea, incorectitudinea comportamentelor proprii sau/și ale celorlalți.	-evaluarea comportamentului propriu, în raport cu normele de convieţuire socială, dar și cu comportamentul altor persoane, personaje, sau cu situații cunoscute; -adaptarea comportamentului propriu la diferite situații; -respectarea promisiunilor făcute, asumarea responsabilității față de propriul comportament.	-respectarea tradițiilor culturale naționale și minoritare, participarea activă la sărbătorile laice și religioase ale familiei și comunității; -prezentarea de sine ca aparținător de un anumit spațiu cultural-geografic.

3. Competențe	-adaptarea comportamentului propriu la cerințele grupului de apartenență (familie, grădiniță, grup de joacă); -asumarea de responsabilități în microgrupul de lucru/joacă.	-conștientizarea consecințelor pozitive sau negative ale actelor sale de comportament asupra sa și asupra altora; -manifestarea autocontrolului în situații care presupun așteptarea, amânarea, anularea unor acțiuni, activități; -analiza critică și manifestarea părerii proprii în diferite situații sociale.	-conștientizarea diferențelor dintre o zi obișnuită și una de sărbătoare; -recunoașterea diferitelor evenimente de peste an după anumite caracteristici (anotimp, pregătiri specifice etc.); -descrierea unitară a unor elemente culturale specifice poporului român și eventual comparea cu alte etnii, popoare (în special în medii multiculturale).
4. Atitudini, valori	-spirit de echipă; -autonomie în comportamentul social și în activitatea zilnică.	-trăirea în relațiile cu cei din jur a unor stări afective pozitive; -manifestarea prieteniei, sincerității, toleranței, încrederii.	-respect și atitudine pozitivă față de țară, popor, însemnele țării; -manifestarea toleranței și respectului față de alți copii care aparțin diferitelor minorități.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

6.12. Exigenţe curriculare ale categoriei de activitate „Activităţi practice şi elemente de educaţie casnică"

Alături de educaţia pentru societate, educaţia casnică şi pentru activităţile practice reprezintă un domeniu de activitate ce îşi propune ca finalitate integratoare pregătirea copiilor pentru viaţă şi pentru muncă. Integrarea activităţilor practice în structura curriculum-ului preşcolar nu presupune nicidecum părăsirea activităţii specifice copilăriei, jocul, în favoarea muncii. Totuşi, finalităţile activităţilor practice propuse în documentele curriculare se referă la conştientizarea de către copii a diferenţei dintre joc şi muncă, dintre activitatea ludică, fără finalitate explicită şi activitatea practică, al cărei produs are utilitate. Introducerea în curriculum a activităţilor de muncă sub forma activităţilor practice şi utilitar-gospodăreşti este îndreptăţită şi facilitată de câteva tendinţe firești de apropiere a copiilor preşcolari de problematica muncii:

- în jurul vârstei de 5 ani, preşcolarii sunt capabili să diferenţieze între muncă şi joc (Şchiopu, U., 1997). Acum apar o serie de activităţi independente de joc, care se desfăşoară însă în legătură cu jocul, pentru îmbogăţirea şi completarea lui sau pentru rezolvarea unor trebuinţe specifice, necesare jocului.
- copiii redau în jocul liber aspecte din activităţile practice pe care le-au văzut în familie sau reproduc acţiuni specifice diverselor meserii. Curiozitatea naturală a preşcolarilor este mult orientată spre investigarea domeniilor de activitate practică specifice adulţilor.

În performarea unor activităţi cu finalitate practică jocul rămâne la această vârstă mijlocul principal de motivare şi desfăşurare a acţiunii. Copilul este antrenat în jocul-muncă, se joacă, realizând diferite obiecte cu utilitate practică sau acţiuni necesare, se joacă de-a munca (Claparede, 1975). Este cea mai eficientă modalitate de inducere a ideii utilităţii muncii, de creare a unei atitudini pozitive faţă de muncă, de dezvoltarea simţului practic, dar şi de exersare a unor deprinderi practic-gospodăreşti.

Tabelul 6.6. descrie pe larg conţinutul activităţilor practice şi de educaţie casnică, în termenii comportamentelor de învăţare aşteptate de la copiii preşcolari.

	Activităţi practice		Elemente de activitate casnică
	Tehnici de lucru pentru realizarea de produse practice	**Dezvoltarea simţului practic şi estetic**	**Formarea deprinderilor practic-gospodăreşti**
1.Cunoştinţe	-cunoaşterea şi denumirea unor ustensile de lucru accesibile vârstei; -selectarea adecvată a uneltelor, în funcţie de activitatea concretă; -observarea caracteristicilor unor materiale de lucru naturale şi sintetice (formă, culoare, dimensiuni, asperităţi etc.); -sesizarea modificărilor suferite de materialele de lucru, în urma prelucrării lor.	-cunoaşterea semnificaţiei conceptului de "utilitate practică"; -identificarea şi numirea scopului în care sunt utilizate anumite unelte.	-cunoaşterea activităţilor de curăţenie şi menţinere a igienei şi ordinii casei şi a obiectelor personale; -mânuirea obiectele casnice, cu respectarea normelor simple de protecţie şi securitate; -cunoaşterea unor reguli de îngrijire a plantelor şi animalelor; -achiziţia unor cunoştinţe privind etapele desfăşurării unor treburi casnice: spălarea vaselor, aşezarea mesei, prepararea unor mâncăruri simple.
2.Priceperi, deprinderi	-colectarea materialelor din natură, a deşeurilor (materiale refolosibile) şi găsirea unei utilităţi practice pentru acestea; -efectuarea unor operaţii simple de lucru cu materiale din natură şi sintetice (ruperea hârtiei după îndoitură, tăierea cu foarfeca, lipirea, colajul, plierea, bobinarea, înşiruirea, legarea, împletirea, introducerea aţei în ac şi realizarea de cusături simple) pentru obţinerea unor jucării simple, a reprezentării unor obiecte, fiinţe etc.; -utilizarea corectă a unor unelte, ustensile de lucru; -executarea unor lucrări practice din materiale diferite, prin combinarea acestora, inspirate din natură, viaţa socială, lumea poveştilor etc.	-găsirea utilităţii practice pentru obiectele realizate(decor, expoziţie, jucărie, unealtă etc.); -exprimarea opiniei faţă de lucrarea proprie şi a altora, cu motivarea părerii prezentate.	-respectarea normelor igienico-sanitare în toate situaţiile impuse de activităţile gospodăreşti; -îngrijirea plantelor şi animalelor. Asumarea de responsabilităţi permanente în legătură cu acestea; -autoservirea în situaţii simple care impun acest lucru; -executarea din proprie iniţiativă a unor ativităţi de ordonare a jucăriilor şi a obiectelor din casă (ambient), de curăţare a casei.

3.Competenţe	-identificarea, proiectarea şi găsirea de soluţii pentru realizarea temei practice propuse de educatoare sau stabilite de copil/copii; -optarea, în funcţie de materialele puse la dispoziţie, pentru o temă adecvată.	-valorificarea experienţei dobândite în diverse situaţii de lucru; -realizarea de lucrări originale, manifestând creativitate în alegerea subiectelor, materialelor de lucru, uneltelor; -judecarea asupra valorii practice, dar şi estetice a unui obiect construit de sine sau de ceilalţi.	-participarea cu interes la activităţile gospodăreşti. Asumarea de responsabilităţi permanente în legătură cu acestea.
4.Atitudini, valori	- găsirea unor motivaţii pentru fiecare din acţiunile practice întreprinse; -pragmatism; -spirit de coperare în sarcinile de grup.	-sensibilitate faţă de frumosul artistic, din povesti, natură etc.; -îmbinarea frumosului cu utilul.	-spirit de iniţiativă în activitpăţile casnice; -nevoia de ordine şi curăţenie; -trăirea de emoţii pozitive ca urmare a îndeplinirii sarcinilor gospodăreşti; -sentimentul utilităţii.

Tabelul 6.6. Analiza de conţinut a categoriei de activitate„Activităţi practice şi elemente de activitate casnică"

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

6.13. Exigențe curriculare ale domeniului de activitate al „Educației estetice"

Aria curriculară a educației estetice integrează finalități referitoare la educația artistico-plastică și la educația muzicală, așezându-l pe copilul preșcolar în situația de **a recepta, aprecia, căuta frumosul și de a se exprima prin formele acestuia**. Artele plastice și muzica oferă copilului aflat la vârsta simbolică veritabile limbaje de relevare a sinelui, a trăirilor afective și a impresiilor puternice create de realitatea înconjurătoare. Arta reprezintă astfel un **mijloc prețios de comunicare** la o vârstă la care abilitățile verbale sunt încă limitate, dar și **un prilej de exersare și dezvoltare a creativității**, prin libertatea maximă de expresie pe care o asigură.

Finalitățile comune ale celor două categorii de activitate artistică: plastică și muzicală sunt specificate în funcție de specificul mijloacelor de expresie pe care fiecare din cele două le utilizează. Astfel, educația plastică în grădiniță se referă la **achiziția unor deprinderi instrumentale** referitoare la tehnicile de expresie plastică în desen, pictură, modelaj, colaj, dar și la **dezvoltarea capacității de percepție** a realității înconjurătoare prin prelucrarea și transpunerea artistică a acesteia cu ajutorul elementelor de limbaj plastic. Efectele formative pe termen lung ale acestor achiziții apar în sfera înțelegerii semnificației unor noi concepte, a dezvoltării sensibilității estetice, a expresivității și creativității, a activării funcțiilor cognitive. Tabelul 6.8. descrie finalitățile activităților de educație estetică urmărite în activitatea cu copiii preșcolari.

În perioada preșcolară relația dintre abilitățile artistice și cele intelectuale este evidentă, iar considerarea particularităților stadiului preoperațional de dezvoltare cognitivă, alături de stadiile corespunzătoare de dezvoltare a abilităților de exprimare prin desen și pictură: stadiul mâzgălelii controlate, stadiul mâzgălelii cu sens, stadiul tentativelor de reprezentare și stadiul desenului preschematic

(vezi tabelul 6.7.) îi permite educatoarei să propună cele mai eficiente activități de educație artistico-plastică și să integreze astfel de activități în alte domenii ale curriculum-ului. Este important, de exemplu, ca educatoarea să știe că pe parcursul celor patru stadii preșcolare ale dezvoltării abilităților de desen copiii sunt mai degrabă interesați de procesul elaborării lucrării și de materialele utilizate decât de produsul activității, care adesea nici nu mai este recunoscut de către autor într-o expoziție cu mai multe desene.

Educația artistico-plastică în grădiniță trebuie să înceapă de la experiențele de observare ale copiilor privind lumea formelor, culorilor și mișcării și trebuie să se desfășoare într-un mediu stimultiv, care să invite la observarea, aprecierea, redarea creativă a realului, la acumularea de experiențe cât mai bogate privind realitatea înconjurătoare și la dezvoltarea unei sensibilități față de variatele ei forme de obiectivare. Atitudinea cadrului didactic față de activitățile de desen, înțelegerea sa privind modul de organizare și utilitatea acestor activități, precum și disponibilitatea acestuia de a experimenta el însuși materiale, tehnici, subiecte variate determină, de asemenea, calitatea activităților de educație plastică. Pentru a detalia acest ultim aspect, facem în continuare o analiză comparativă a concepțiilor, din păcate des întâlnite, privind activitățile de desen și pictură care ignoră esența formativă a acestui tip de activități și a atitudinilor constructive, care văd dincolo de produsul imediat al activităților artistico-plastice, spre finalitățile pe termen lung ale acestora:

- Materialele de desen şi pictură trebuie aşezate la loc sigur, inaccesibil copiilor şi sunt oferite doar la activităţile specifice;
- Desenul şi pictura sunt activităţi de recompensare şi/sau relaxare;
- Copiii au libertatea să deseneze sau să picteze doar în activităţi organizate în acest scop şi limitate în timp;
- Fiecare temă este demonstrată în primul rând de educatoare;
- Fiecare activitate plastică va avea un produs finit prefigurat de educatoare la iniţierea activităţii;
- Ordinea şi păstrarea curăţeniei în timpul lucrului sunt recompensate;
- Copiii care nu reuşesc să se încadreze în spaţiul desemnat primesc exerciţii suplimentare în acest sens;

Produsele activităţii sunt evaluate în funcţie de criteriile educatoarei.

- Materialele trebuie păstrate în condiţii adecvate, dar în locuri accesibile copiilor. Vor fi suficient de variate pentru a asigura experienţe senzoriale inedite şi a invita la experimentare;
- Desenul şi pictura sunt mijloace de exprimare ce pot să însoţească oricare din categoriile de activităţi ale curriculum-ului;
- Educatoarea va oferi teme de lucru deschise, ce presupun soluţii de abordare diverse. Nu va fi aşteptată sau încurajată redarea fidelă a realităţii. Desenul după model nu lasă loc creativităţii şi ingeniozităţii soluţiilor;
- Atitudinea creatoare şi soluţiile originale de lucru sunt încurajate şi recompensate. Curăţarea locului de lucru implică în sine o asumare a responsabilităţii şi respect pentru materialele de lucru;

Copiii exersează aprecierea propriilor lucrări şi ale altora. Produsele activităţii sunt considerate la fel de importante ca şi procesul de realizre al acestora.

Stadiile dezvoltării abilităților de desen și pictură
(Lowenfeld și Brittain, 1975)

Stadiul I. Stadiul mâzgălelii dezordonate (1-2˝ani). Este stadiul în care dezvoltarea motorie și observarea liniilor pe foaia de hârtie sunt achiziții importante, chiar dacă aceștia urmăresc linia care apare de sub creion din curiozitate mai degrabă decât din dorința de a o controla.

Stadiul II. Stadiul mâzgălelii controlate. (2˝ - 3˝ani). Deși din afară acest stadiu nu pare a se diferenția prea mult de cel exterior, la o observare mai atentă, este evident faptul că acum încheietura mâinii care ține creionul este mai mobilă, copilul privește mai des foaia de hârtie, dovedind un oarecare control vizual asupra liniilor trasate.

Stadiul III. Stadiul mâzgălelii cu sens. (3˝ - 4 ani). Este stadiul în care deși nu anunță și nu își propune dinainte tema desenului, la încheierea lucrului, copilul îi stabilește un nume, în funcție de reprezentările pe care desenul rezultat i le evocă sau de emoțiile pe care le trăiește.

Stadiul IV. Stadiul tentativelor de reprezentare a realității (4–5 ani). Deși tentativele de reprezentare a elementelor realității înconjurătoare sunt evidente în acest stadiu, el păstrează încă mult din înclinațiile stadiului anterior în care trăirile emoționale erau la fel de importante ca și reprezentările vizuale. Copilul nu urmărește cu necesitate transpunerea fidelă a realității, ci mai degrabă redarea împreună cu aceasta a impresiilor și sentimentelor. De aceea, tentativele incipiente de reprezentare sunt considerate redări simbolice ale obiectelor și oamenilor (ex.: obiectele și ființele preferate sun supradimensionate în desen). O caracteristică relativ constantă este faptul că obiectele reprezentate sunt redate cu fața, par să plutească în spațiul foii și fundalul este de cele mai multe ori absent.

Stadiul V. Stadiul desenului preschematic (5-7 ani). Conceptul de formă și structură este mult mai evident în cest stadiu. Desenul devine mai complex și complet, copilul adăugând acum elemente de peisaj (o linie pentru cer) și detalii. Personajele umane sunt mai corect reprezentate, cu toate părțile mari ale corpului redate în volum (linia dublă pentru membre) și cu haine și accesorii. Desenul familiei redă acum mai corect raporturile de mărime dintre membrii acesteia.

Stadiul desenului schematic (7-9ani). Linia devine mai sigură și mai groasă, desenele sunt organizate central și se înregistrează o stereotipie a modalităților de desenare a ființei umane.

În tehnica picturii, stadiile de achiziție a abilităților sunt similare, însă prelungite, din cauza dificultăților suplimentare pe care le pune materialul de lucru, mai greu de controlat.

Tabelul 6.7

Sintetizând, iată câteva criterii ale calităţii activităţilor de educaţie plastică ce pot fi îndeplinite în grădiniţă:

- Implicarea tuturor copiilor în activităţile de observare, apreciere şi creare a frumosului artistic;
- Crearea ocaziilor de percepţie şi înţelegere a stimulilor vizuali ai realităţii înconjurătoare şi a relaţiilor dintre aceştia;
- Oferirea libertăţii maxime în a gândi, simţi şi acţiona creativ;
- Crearea oportunităţilor de achiziţie şi exersare a unor noi tehnici de expresie plastică precum şi a unor deprinderi de organizare a materialului ilustrat şi de prezentare a produselor activităţii;
- Expunerea la stimuli artistici şi dezvoltarea sensibilităţii faţă de moştenirea artistico-plastică a umanităţii;
- Încurajarea transferului de cunoştinţe şi abilităţi estetice în viaţa de zi cu zi, în activităţile de înfrumuseţare şi decorare a spaţiului apropiat.

Educaţia muzicală, o a doua categorie de activităţi în domeniul curricular al educaţiei estetice, nu este deloc mai puţin importantă decât educaţia plastică, ea vizând finalităţi de complexitate similară, din sfera dezvoltării cognitive, a expresivităţii artistice şi a creativităţii. În tabelul 6.8. oferim o detaliere a achiziţiilor aşteptate pe parcursul activităţilor de educaţie muzicală, ce pot fi grupate în jurul a câtorva abilităţi fundamentale: **capacitatea de ascultare, capacitatea de interpretare melodică şi ritmică, capacitatea de coordonare a mişcării cu ritmul, melodia şi textul bucăţilor muzicale, capacitatea de exprimare muzicală, expresivă şi creatoare.**

Deprinderea de ascultare activă poate fi considerată un fundament al experienţelor muzicale. Ea trebuie exersată atât ca activitate separată cât şi ca acţiune ce însoţeşte alte experienţe muzicale. Eficienţa ei este sporită, dacă, în activităţile din grădiniţă cerinţa ascultării unor bucăţi muzicale este dublată de cerinţa descrierii în cod muzical, verbal sau eventual corporal a celor ascultate. Emiterea de judecăţi de valoare privind muzica ascultată sau interpretată de sine este un pas suplimentar ce poate însoţi descrierea şi contribuie la conştientizarea şi exersarea criteriilor de apreciere a muzicii.

Dacă interpretarea melodică şi ritmică a unor cântece adecvate vârstei preşcolare este o activitate permanentă în grădiniţă, coordonarea

melodiei cu ritmul, textul şi mişcarea reprezintă o reală provocare la vârsta preşcolară, susţinută însă de înclinaţia naturală a copiilor de această vârstă spre răspunsul kinestezic la experienţele melodice. În plus, însoţirea melodiei şi versurilor de mişcări specifice îi asigură copilului repere uşor accesibile pentru o mai bună înţelegere a semnificaţiei textului şi memorare.

„Citirea" şi aprecierea critică a muzicii, deprinderi atribuite în mod clasic vârstelor mai mari, pot constitui încă din grădiniţă finalităţi ale educaţiei muzicale. Deşi copii de 5-6 ani sunt deja capabili să asimileze simbolurile muzicale şi chiar să citească notele, obţinerea acestor competenţe este o preocupare constantă doar în grădiniţele cu profil muzical. În unităţile obişnuite, finalităţile referitoare la "citirea" muzicii se limitează la recunoaşterea şi diferenţierea notaţiilor muzicale de cuvântul tipărit.

Dincolo de zestrea nativă, la vârsta preşcolară calitatea interpretării vocală, cu integrarea armonioasă a tuturor atributelor melodiei: măsură, tempo, intensitate, vers ţine în mare măsură de gradul dezvoltării intelectuale şi de culturalizare pe care copilul l-a atins, performanţele de redare muzicală evoluând odată cu evoluţia acestor parametri. Ca şi în cazul educaţiei plastice, esenţiale pentru eficienţa experienţelor muzicale sunt, de asemenea, atitudinea educatoarei faţă de activităţile muzicale şi mai ales gradul de stimulare muzicală pe care îl asigură sediul grădiniţei. Subliniem încă o dată în acest context faptul că educaţia pentru şi prin muzică nu trebuie şi nici nu este limitată pentru orele anume desemnate în acest sens. Însoţirea activităţilor obişnuite din diverse arii curriculare de muzică, interpretată de copii sau înregistrată, le va da acestora o idee despre importanţa muzicii pentru viaţa de zi cu zi şi, de ce nu, va transforma muzica într-o necesitate.

6.14. Exigenţe curriculare ale domeniului de activitate „Educaţie fizică"

Vârsta preşcolară este şi în ceea ce priveşte dezvoltarea psihomotrică o perioadă de achiziţie a unor deprinderi fundamentale. Liniile directoare în proiectarea curriculară a educaţiei fizice în grădiniţă sunt:

⇨ sporirea achiziţiilor privind **sinele corporal**;

Tabelul 6.8. Analiza de conţinut a domeniului de activitate „Activităţi artistico-plastice"

	Educaţia muzicală	Tehnici de expresie artistico-plastică	Corespondenţa între diferite elemente de limbaj plastic şi forme, obiecte din mediul înconjurător	Stimularea sensibilităţii faţă de fenomenul estetic, a expresivităţii şi creativităţii
- Cunoştinţe	- achiziţia unui vocabular fundamental de termeni muzicali; - conştientizarea muzicii ca făcând parte din viaţa de zi cu zi; - recunoaşterea diferenţelor dintre vorbire şi cântec; - achiziţia de informaţii privind diversele genuri muri de muzică: clasică, rock, de dans, pentru copii etc.; - achiziţia unui repertoriu de cântece, melodii pentru copii (ex.:specifice diverselor evenimente de peste an) unele dintre ele putând însoţi activităile curente ale copiilor; - dobândirea de cunoştinţe de bază despre instrumentele muzicale şi despre utilizarea unora dintre ele.	- cunoaşterea instrumentelor de lucru (creion, pensulă, carioca, cretă, ceraolor, stampilă, perie, glemde aţă, ghemotoc de hârtie, lut, plastilină, cocă etc.) necesare pentru exprimarea artistico-plastică prin desen liber, pictură, modelaj; - pregătirea materialului de lucru instrumente de lucru, culori, material de modelat, pânză etc.); - sesizarea caracteristicilor şi transformărilor pe care materialele de lucru le suferă în timpul utilizării; - cunoaşterea elementelor grafice de bază: punctul, linia, pata de culoare şi a posibilităţilor de utilizare a lor în compoziţii plastice; - obţinerea efectelor plastice prin tehnici specifice picturii(combinarea culorilor, presare, suprapunere, decolorare, stropire, plierea hârtiei etc.).	- observarea diverselor forme linii, puncte, contururi, culori din mediul apropiat; - identificarea diferenţelor dintre caracteristicile formelor plastice de bază (punct, linie) aşa cumapar ele în diferite contexte reale (linii drepte, curbe, frânte, întrerupte, modulate, spiralate, groase, subţiri; puncte rotunde, pătrate, mici, mari, concentrice, suprapuse, dese, rare etc.); - diferenţierea între instrumentele de lucru specifice activităţilor artistico-plastice şi cele improvizate; - descrierea acţiunilor specifice tehnicilor folosite în cadrul activităţilor plastice;	- intuirea semnificaţiilor conceptelor: „expresivitate artistică", „originalitate" şi „creativitate"; 1. gândirea unor posibilităţi de valorificare a lucrărilor proprii şi ale colorlalţi.

BCU Cluj / UNIVERSITY LIBRARY

2..Priceperi, deprinderi	-ascultarea cu interes a diverselor tipuri de muzică; -interpretarea diverselor melodii învățate, singur sau împreună cu ceilalți, păstrând ritmul, intensitatea vocii, expresia cerută de natura cântecului; -improvizarea spontană de sunete și melodii; -indicarea prin mișcare și dans, bătaie din palme a recunoașterii măsurii, tempoului, intensității melodiei; -recunoașterea sunetului diferitelor instrumente muzicale.	-respectarea poziției corecte a corpului față de suportul de lucru pentru o bună coordonare oculo-motorie; -utilizarea corectă a instrumentelor de lucru pentru exprimarea gestului grafic; -executarea elementelor grafice de bază: punctul (atât liber, cât și într-un spațiu dat, în compoziții orizontale, verticale, concentrice), linia în duct continuu, în diferite poziții, pentru redarea diferitelor obiecte; -aplicarea culorii pe suprafețe date sau libere, utilizând diverse instrumente și tehnici de lucru.	-diferențierea între diferite forme și contururi: de obiecte, ființe, plante, forme geometrice etc.; -utilizarea unui limbaj adecvat cu privire la diferitele activități plastice concrete; -participarea la crearea cadrului estetic specific abiental.	-aplicarea în situații noi a tehnicilor de lucru învățate pentru realizarea unor compoziții originale; -crearea de forme și modele noi prin îmbinarea elementelor de limbaj plastic; -modificarea unor modele date prin adăugarea sau restructurarea lor în viziune proprie.

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

3.Competenţe	-exprimarea unor idei, stări de spirit, trăiri emoţionale cântând vocal sau cu ajutorul instrumentelor muzicale; -descrierea diferenţelor şi similarităţilor dintre diferite elemente muzicale prin mişcare şi limbaj adecvat; -redarea cu ajutorul instrumentelor muzicale (pian, instrumente de percuţie) a unor ritmuri simple sau a unor bucăţi repetitive pentru a acompania interpretarea vocală sau mişcarea; -crearea de bucăţi muzicale prin provocarea de sunete cu ajutorul obiectelor din mediul apropiat -crearea de noi ritmuri pentru melodiile cunoscute; -utilizarea muzicii ca un mijloc de exprimare personală.	-redarea liberă a temelor plastice specifice desenului; -dispunerea în aceeşi compoziţie plastică a două sau mai multe elemente decorative; -realizarea de compoziţii plastice prin prelucrarea formelor spontane (adăugarea unor linii, puncte, pete de culoare, efecte plastice); -cooperarea în realizarea unor lucrări plastice complexe, de grup.	-discriminarea culorilor după criterii asociate unor aspecte întâlnite în mediu apropiat; -ilustrarea povestirilor, evenimentelor, oamenilor, elementelor mediului natural cu mijloace specifice domeniului artistico-plastic;	-elaborarea de creaţii individuale şi colective cu şi fără temă prestabilită, cu şi fără indicaţii şi materiale puse la dispoziţie din exterior; -exprimarea trăirilor, sentimentelor, gândurilor proprii prin desen, pictură, modelaj, colaj etc.; -descoperirea semnificaţiilor lucrărilor din analiza culorilor, formelor, liniilor; -descrierea lucrărilor proprii şi ale altora, ţinând cont de aspectul lor, de sentimentele pe care acestea le trezesc, şi chiar şi de contextul, condiţiile în care au fost executate.
4.Atitudini, valori	-entuziasm în interpretarea muzicală; -preocupare pentru ascultarea muzicii de diferite genuri; -preocupare pentru descoperirea şi imitarea sunetelor din mediul înconjurător; -atitudine critică şi manifestarea preferinţei pentru un anumit tip de muzică; -respect pentru muzică şi muzicieni.	-preocupare pentru originalitatea şi varietatea modalităţilor de exprimare plastică; -dezvoltarea atitudinii estetice: senzorialitatea estetică, gustul estetic.	- conturarea unor aspecte ale judecăţii estetice.	-înţelegerea şi analiza fenomenului estetic pe baza valorilor autentice perene şi naţionale.

BCU IAŞI - BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

⇨ conştientizarea **raporturilor spaţiale** dintre propriul corp şi obiectele din spaţiul de mişcare;

⇨ conştientizarea propriilor **capacităţi de mişcare** şi exersarea lor în vederea îmbunătăţirii performanţelor motorii;

⇨ **modelarea relaţiei cu partenerii de activitate** şi cu sine.

Educaţia fizică implică dezvoltarea imaginii de sine a copiilor în latura sa cognitivă, prin achiziţia unor informaţii esenţiale privind funcţionarea propriului corp şi importanţa segmentelor acestuia în activitatea de mişcare, dar şi prin conştientizarea propriilor capacităţi şi limitări în mişcare. Consecinţele acestor achiziţii sunt relevante şi în planul aprecierii de sine şi al prezentării de sine, iar acest lucru trebuie reţinut în conturarea atitudinii educatoarei faţă de eşecul şi succesul copiilor în activităţile de mişcare.

Conştientizarea raporturilor spaţiale dintre propriul corp şi obiectele din spaţiul de mişcare implică şi stabilirea dominanţei laterale şi formarea reprezentărilor privind direcţiile de mişcare: înainte, în spate, lateral, sus, jos. Exersarea capacităţilor de mişcare presupune raportarea la spaţiul de mişcare şi obiectele acestuia prin performarea unor deprinderi ce presupun manipulare (aruncare, lovire, prindere, rostogolire a mingii) şi a altora ce implică poziţii statice (aplecarea în faţă şi lateral, ghemuirea).

Dincolo de dezvoltarea capacităţii de mişcare, activităţile de educaţie fizică vizează şi obiective ale dezvoltării psihice referitoare la dezvoltarea unor deprinderi de igienă corporală şi a activităţii sportive, dar şi la achiziţia unor calităţi de voinţă şi caracter necesare performării cu succes a acţiunilor ce presupun efort fizic şi colaborare în activităţile de grup. Sunt încurajate astfel, sensibilitatea faţă de celălalt, empatia, corectitudinea, altruismul, dar şi încrederea în forţele proprii, auto-controlul, auto-disciplina, rezistenţa la frustrare, calităţi ce vor determina mai târziu un stil eficient de abordare a sarcinilor de lucru.

În tabelul 6.9. conţinutul activităţilor de educaţie fizică este analizat, în termenii comportamentelor şi produselor de învăţare aşteptate de la copiii preşcolari.

Tabelul 6.9. Analiza de conținut a categoriei de activitate „Educație fizică"

	Deprinderi igienico-sanitare necesare menținerii stării de sănătate	Deprinderi motrice de bază și aplicativ-utilitare	Dezvoltarea calităților de personalitate implicate în aplicarea independentă a deprinderilor însușite
1.Cunoștințe	-cunoașterea unor reguli de igienă a activității sportive: igienă a efortului fizic, igienă a echipamentului.	-însușirea schemei corporale și achiziția altor elemente ale sinelui corporal; -achiziția unor tehnici de mișcare: pași de dans, diferite tipuri de mers, alergare și săritură.	-intuirea semnificației noțiunilor: „altruism", „fair-play", „corectitudine", „colaborare", „spirit de echipă", „spirit de competiție".
2.Priceperi, deprinderi	-aplicarea regulilor de igienă a efortului fizic; -dezvoltarea unor deprinderi de respirație corectă în timpul efortului fizic și imediat după acesta.	-executarea corectă a acțiunilor motrice învățate, în condiții variate, cât mai apropiate de cele reale; -executarea acțunilor motrice învățate, în combinații cu grad de dificultate crescător, pe perioade de timp din ce în ce mai mari, în număr crescut de repetări; -respectarea poziției corecte pentru comenzile „La dreapta!", „La stânga!", „Drepți!", „Pe loc repaus!"; -respectarea ținutei corporale corecte în poziția stând, șezând, mers, alergare.	-respectarea regulilor stabilite de comun acord în cadrul grupului; -participarea activă (în spiritul regulilor jocului) și manifestarea inițiativei pentru reușita activității; -utilizarea acțiunilor motrice învățate pentru exprimarea unor stări afective sau comportamente și pentru afirmarea de sine.

3. Competențe	-inițierea prin proprie voință a unor activități de mișcare și joc în aer liber; -asumarea responsabilității privind gradul și durata implicării în activități fizice autoimpuse sau propuse de adult.	-percepția componentelor spațio-temporale și lurrea acestora ca la puncte de reper pentru controlul poziției corpului, al duratei mișcării, al distanței parcurse, a ritmului și recurenței mișcărilor etc.; -coordonarea mișcărilor mână-picior în acțiunea de deplasare, ochi-mână, dar și a altor mișcări, în exercițiile propuse (ex: săritură pe ambele picioare cu bătaia palmelor deasupra capului); -combinarea acțiunilor motrice învățate pentru crearea și execuția unor exerciții complexe, cu și fără obiecte (minge, corzi, popice, panglică etc.); -răspunsul motric prompt la o comandă verbală sonoră dată sau la stimul vizual.	-capacitate de autoanliză și introspecție (ex: relatarea expresivă a trăirilor afective și a schimbărilor somatice simțite în timpul efortului fizic, jocului de mișcare); -înțelegerea regulilor ca pe convenții stabilite de comun acord (care nu sunt mai presus de altruismul, generozitatea sau spiritul de întrajutorare ce trebuie să-i caracterizeze pe copii); -înțelegerea principiilor mișcării și cunoașterea posibilităților proprii de mișcare.
4. Atitudini, valori	- inițiativă personală pentru organizarea și implicarea în jocuri de mișcare.	- preocupare pentru ameliorarea mișcărilor și pentru ținuta corporală corectă.	- spirit de echipă, fair-play; - perseverență, voință și motivare pentru îndeplinirea sarcinilor motrice; - inițiativă, încredere în forțele proprii; - autocontrol.

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 7.

Forme de organizare a procesului instructiv-educativ din grădiniță

Procesul instructiv-educativ desfăşurat în grădiniță îmbracă forme diferite de organizare, în funcție de o serie de variabile: finalitățile urmărite, gradul de dirijare din partea adultului, caracterul obligatoriu sau opțional, inițiatorul lor, momentul din zi în care au loc, materialele folosite. Principalele categorii de activități didactice sunt: activitățile comune, activitățile alese, activitățile opționale, la care se adaugă activitățile specifice programului de după-amiază: activitățile recreative şi de relaxare, activitățile de exersare a aptitudinilor individuale, activitățile recuperatorii.

Independent de caracteristicile particulare pe care fiecare din formele de organizare mai sus enumerate le au, ele păstrează câteva trăsături comune ce derivă din specificul activității educaționale a grădiniței:

- jocul este modalitatea fundamentală de exprimare şi cunoaştere a copilului preşcolar şi de aceea, el este o prezență constantă în fiecare din formele de organizare, indiferent de gradul de formalizare al acestora;
- cadrul didactic organizează în detaliu fiecare tip de activitate şi, deşi gradul de dirijare din partea acestuia este diferit pentru unele din activități, controlul şi rigurozitatea evaluării lor sunt aceleaşi;
- dincolo de finalitățile specifice pe care le are fiecare tip de activitate, pentru toate tipurile de activități, chiar şi pentru cele libere sau de recreere educatoarea trebuie să formuleze şi să urmărească obiective formative.

7.1. Activitățile comune

Aceste activități reprezintă modalitatea cea mai riguroasă şi coerentă de realizare a obiectivelor instructiv-educative ale programei. Ele se disting de celelalte tipuri de activități prin câteva trăsături specifice, date de modul în care sunt organizate, conținut şi desfăşurare metodică:

- sunt organizate şi conduse în detaliu de către educatoare, care stabileşte forma şi tipul activităţii, locul de desfăşurare şi resursele materiale şi umane implicate, durata activităţii;
- activităţile sunt obligatorii şi la ele participă toţi copiii grupei;
- subiectul activităţilor este comun pentru toţi participanţii şi este stabilit de educatoare prin planificarea săptămânală;
- numărul activităţilor comune diferă de la o grupă de vârstă la alta şi este stabilit în Planul de învăţământ astfel: 7 pe săptămână în nivelul 3-5 ani şi 10 pe săptămână în nivelul 5-7 ani. Momentul de desfăşurare este de obicei dimineaţa (9,30-11), iar durata activităţilor diferă în funcţie de vârstă, recomandările în acest sens fiind: 15-30 minute la nivelul 3-5 ani şi 30-35 minute la nivelul 5-7 ani. În practică, aceste repere temporale pot varia în funcţie de dispoziţia de moment a grupei, interesul suscitat de temă, implicarea efectivă a copiilor în activitate etc.

Prin specificul lor, activităţile comune permit achiziţia de către copii a unui ansamblu de produse ale învăţării, cunoştinţe, priceperi, deprinderi, capacităţi, atitudini şi valori, care vor îmbogăţi şi conţinuturile celorlalte activităţi, sugerându-le teme noi pentru jocuri sau activităţile alese şi oferindu-le o bază teoretică pentru desfăşurarea mai competentă a activităţilor practice.

În astfel de activităţi, copiii deprind specificul muncii intelectuale, organizate, al activităţii în grup şi colaborare, reuşesc să facă deosebirea dintre joc şi muncă, înţeleg ce înseamnă responsabilitatea. Toate aceste achiziţii le vor sprijini integrarea activă în activitatea de elev.

Clasificarea activităţilor comune

Pentru a oferi un tablou al diversităţii de posibilităţi de obiectivare practică a activităţilor comune, vom trece în revistă categoriile de activităţi, grupate după câteva criterii:

A. după conţinut: activităţi de educare a limbajului, activităţi matematice, activităţi de cunoaştere a mediului, activităţi practice şi elemente de educaţie casnică, activităţi de educaţie pentru societate, activităţi de educaţie muzicală, activităţi de educaţie plastică, activităţi de

educație fizică. Aceste tipuri de activități se regăsesc în Planul de învățământ al grădiniței.

B. după obiectivul fundamental: activități de comunicare de noi cunoștințe, activități de formare de priceperi și deprinderi, activități de consolidare a cunoștințelor și deprinderilor, activități de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor, activități de evaluare, activități mixte.

C. după modalitatea de desfășurare:

- educarea limbajului: lectura după imagini, povestirea și repovestirea, crearea de povești, jocul didactic, lectura educatoarei, convorbirea, memorizarea;
- activități matematice: exercițiul cu material individual, jocul logico-matematic, jocul didactic;
- cunoașterea mediului: observarea, lectura după imagini, povestirea, lectura educatoarei, investigația directă, jocul didactic;
- educația pentru societate: poezii, lectura educatoarei, lectura după imagini, convorbirea tematică;
- activități practice și educație plastică: activități de desen, pictură, modelaj, colaj, înșiruire etc., exercițiile psihomotrice, activități de evaluare și autoevaluare a produselor activității;
- educația muzicală: cântece, jocuri cu cântec, jocuri muzicale, audiții muzicale, activități de euritmie;
- educație fizică: exercițiile psihomotrice, jocuri de mișcare, dansul, dansul popular.

Ca și pentru orice altă activitate didactică, reușita activităților comune este dată de proiectarea și alternarea corectă în timp a diverselor tipuri de activități, definirea corectă a obiectivelor, alegerea unui conținut clar și bine structrat, decizia corectă asupra metodologiei și mijloacelor ce vor fi utilizate și punerea tuturor acestor elemente într-o corespondență logică cu variabilele individuale și de grup identificate.

Evaluarea eficienței activităților comune se poate realiza prin urmărirea câtorva aspecte:

- care sunt produsele învățării și calitatea asimilării acestora;
- ce i-a oferit activitatea desfășurată copilului, membru al grupului-clasă mai mult sau mai puțin numeros, din punctul de vedere al dezvoltării specifice, proprii;

- cum a fost asigurată libertatea de exprimare, gândire, acţiune şi în ce măsură copilul a fost implicat în activităţi de construire a propriei cunoaşteri;
- ce condiţii au fost create pentru tratarea diferenţiată a copiilor;
- ce pondere a avut jocul ca formă de activitate sau metodă în economia activităţii.

7.2. Activităţile alese de copii

Principala caracteristică a acestui tip de activităţi este caracterul mai flexibil al deciziilor privind finalităţile, cursul activităţii, modalitatea de desfăşurare, materialele utilizate, conţinuturile vehiculare şi participanţii la activitate. Decizia privind toate aceste variabile este adesea lăsată la latitudinea copiilor implicaţi, însă aceasta nu reduce din obligaţia cadrului didactic:

- de a pregăti riguros activităţile alese, în sensul asigurării accesului copiilor la resurse variate care să inspire la activităţi diverse şi interesante, să invite la urmărirea de către copii a propriilor interese de cunoaştere şi investigaţie şi să încurajeze achiziţia de noi cunoştinţe şi deprinderi;
- de a prezenta materialele disponibile astfel încât prin modul în care ele sunt aşezate şi grupate să să creeze o atmosferă destinsă şi securizantă, plăcută şi stimulativă;
- de a organiza colectivul de elevi în sensul asistării organizării pe grupe mici şi în perechi de lucru sau a asigurării accesului tuturor copiilor interesaţi la diverse sectoare sau activităţi;
- de a de a păstra un permanent control asupra activităţilor în desfăşurare şi de a observa evoluţia copiilor;
- de a asista la cerere activitatea copiilor, oferind informaţii şi resurse suplimentare;
- de a stabili finalităţi specifice pentru diverse activităţi în care se antrenează anumiţi elevi, în vederea recuperării unor rămâneri în urmă şi depăşirii anumitor dificultăţi de relaţionare sau de rezolvare a unor sarcini specifice, stimulării dezvoltării unui anumit aspect al

personalității, solicitării suplimentare a unor copii cu aptitudini deosebite.

Atitudinea educatoarei pe parcursul jocului liber și a activităților alese trebuie să fie caracterizată prin:

- recunoașterea capacității copilului de a opta pentru o activitate de joc care să i se potrivească și respectarea pe cât posibil a alegerii făcute;
- încredere în capacitatea copiilor de a-și rezolva conflictele. Educatoarea trebuie să intervină numai atunci când conflictul ia proporții sau devine periculos. Este preferabilă anticiparea problemelor care pot apărea, de obicei legate de materialele de joc, și prevenirea lor;
- evitarea părtinirii unor copii în detrimentul altora și a comparațiilor;
- rezolvarea cu discreție a problemelor, evitând canalizarea atenției întregii grupe spre conflict sau comportamentul unuia din copii.

Conținutul activităților alese poate fi sugerat de *zonele cu tematică specifică*, organizate în sala de grupă (Știință, Bibliotecă, Artă, Jocuri de masă, Construcții, colțul rutier etc.), de *materialele* puse la dispoziția copiilor (cuburi, jetoane, bețișoare, Lego, creioane colorate etc.), de *temele activităților comune*, care pot fi continuate sub formă de joc sau activități aplicative, de *interesele, înclinațiile*, preocupările de moment ale copiilor.

În funcție de tipul de instituție preșcolară, activitățile alese se pot organiza în mai multe momente ale zilei: dimineața, la venirea copiilor, înainte și după activitățile comune, în perioada de somn, pentru copiii care nu pot dormi, după somn, în așteptarea părinților sau seara, înainte de culcare. De asemenea, ele pot lua forma unor activități în completare sau a unor momente de relaxare sau distractive.

De cele mai multe ori, activitățile alese se desfășoară sub forma jocului ales de copii.

Valențele formative ale activităților alese de copii sunt multiple. Astfel, ele oferă prilejul utilizării, exersării și reorganizării pe

parcursul lor cunoştinţe şi deprinderi care sau format conţinutul activităţilor comune sau care fac parte din experienţa personală a copiilor. În activităţile alese, educatoare apoate să urmărească explicit repetarea, aplicarea şi completarea cunoştinţelor însuşite în activităţile comune. Dată fiind autonomia pe care copiii o au în organizarea, desfăşurarea şi finalizarea activităţilor alese, acestea contribuie la stimularea iniţiativei şi a autonomiei, la cultivarea capacităţii de luare a deciziilor şi asumare a responsabilităţilor, a perseverenţei şi disciplinei în activitate.

Desigur, libertatea de alegere a componentelor activităţii libere este asumată diferit de copii în funcţie de vârstă şi de capacitatea acestora de a-şi organiza activitatea, de a prefigura un curs al acesteiaşi o finalitate, de a lua decizii în legătură cu cele necesare desfăşurării ei. Această capacitate, foarte limitată în grupa mică, este marcată de spritul de imitaţie specific acestei vârste. Copiii doresc în acelaşi timp aceeaşi jucărie sau activitate, şi de aceea, educatoarea trebuie să asigure materiale similare pentru toţi. Jocul copiilor de 3-4 ani trebuie îndeaproape coordonat şi sprijinit de educatoare, pentru a avea consistenţă şi o oarecare întindere în timp. Începând cu grupa mijlocie, autonomia copiilor în joc îi permite educatoarei abordarea unei atitudini de observare şi concentrare şi asupra altor finalităţi ce pot fi atinse prin respectivele activităţi. Copiii sunt acum capabili să desfăşoare activităţi în colaborare şi treptat să realizeze o proiectare prealabilă a actiunilor, ceea ce conferă activităţii la alegere o consistenţă şi complexitate sporită. În ultimii ani ai grădiniţei, educatoarea poate formula anumite exigenţe privind desfăşurarea, finalizarea şi obţinerea de produse ale activităţii libere.

7.3. Activităţile opţionale

Introducerea activităţilor opţionale în planurile învăţământului preşcolar este una din achiziţiile valoroase ale reformei de conţinut. Planul de învăţământ al nivelului preşcolar prevede astfel de activităţi în special pentru al doilea nivel de vârstă (5-7 ani), iar în documentele

curriculare sunt propuse o serie de activităţi opţionale, organizate la nivelul domeniilor de activitate prevăzute în plan.

Dacă avantajele introducerii disciplinelor opţionale în şcoală sunt uşor de intuit, şi ţin în special de oferirea unor ore suplimentare în care copii au ocazia să aprofundeze anumite domenii de cunoaştere şi să exerseze seturi de deprinderispecifice în grădiniţă, anumite virtuţi ale opţionalelor introduse în şcoală sunt mult mai uşor de atins în activităţile obişnuite. Mai precis, avantaje precum: „opţionalele fac posibilă manifestarea creativităţii învăţătorului/profesorului, motivându-i să-şi conceapă nu numai strategii didactice proprii, ci şi obiectivele şi conţinuturile" sau „în alegerea opţionalelor se poate ţine seama de caracteristicile elevilor ...şi se are în vedere contextul local" (Buletinul informativ al proiectului de reformă a învăţământului preuniversitar, MEN, nr. 9, ian., 2000) sunt, în grădiniţă, specifice tuturor activităţilor. A nu se înţelege din cele spuse mai sus că ne pronunţăm împotriva introducerii activităţilor opţionale în curriculum. În esenţă, aceste activităţi exprimă diversificarea parcursurilor curriculare, dincolo de curriculum-ul nucleu, valabil pentru toţi. Exerciţiul de opţiune pentru un segment de curriculum este, în esenţă, bun. Însă, cadrele didactice din grădiniţă trebuie să fie conştiente că în faţa ofertei numeroase de domenii de cunoaştere suplimentare, preşcolarul nu este capabil să opteze în cunoştinţă de cauză, în alegerea acestor activităţi primând alte criterii decât nevoile de cunoaştere ale copiilor. În plus, vârsta preşcolară este vârsta în care toate opţiunile sunt deschise şi potenţialităţile prezente, de aceea, alegerea unui domeniu de predilecţie este prematură. Specificul activităţii din grădiniţă şi maniera flexibilă de propunere a conţinuturilor, prin trasarea doar a unor finalităţi, permite cadrelor didactice integrarea eventualelor arii de cunoaştere ce adesea fac obiectul opţionalelor (informatică, artă vocală şi instrumentală, literatură, teatru şi creaţie literară, balet/daus etc.) în corpul de cunoştinţe ale unuia sau mai multor domenii de activitate, fie printr-un „demers infuzional"(Văideanu, G., 1988), fie prin abordarea integrată de teme extrase din domeniul de cunoaştere „opţional".

7.4. Activitățile specifice programului de după-amiază

Noul plan de învățământ pentru grădinițele cu program prelungit şi săptămânal prevede pentru perioada de după-amiază trei categorii de activități, indicate după criteriul obiectivului fundamental urmărit: activități recreative şi de relaxare, activități de dezvoltare şi exersare a aptitudinilor individuale şi activități recuperatorii. Finalități ce țin de cultivarea performanțelor peste medie şi de educația compensatorie sunt formulate de către educatoare pentru activitățile alese şi opționale, iar prin diferențiere şi individualizare şi în activitățile comune. Reluarea şi aprofundarea lor în perioada de după-amiază nu poate fi decât benefică, dat fiind randamentul foarte bun pe care copiii îl obțin după perioada de odihnă, dar şi anumite condiții de circumstanță, cum ar fi reducerea treptată a numărului de copii, prin plecarea unora spre casă. Abordarea unor obiective ce vizează dezvoltarea potențialităților individuale sau recuperarea anumitor rămâneri în urmă se înscrie în tendința care se impune din ce în ce mai evident în lume de accesibilizare a programelor de educație timpurie pentru categorii cât mai largi de copii, deci, de sporire a caracterului incluziv al programelor grădiniței.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 8

Jocul - dominantă a vârstei preşcolare

Studiile moderne de psihologia dezvoltării, pedagogie preşcolară şi şcolară, psihosociologie, care abordează problematica jocului din perspective variate şi care au adus contribuţii valoroase pentru înţelegerea valenţelor complexe ale conduitei ludice admit în unanimitate şi susţin cu argumente specifice faptul că în copilăria mică şi mijlocie jocul constituie *tipul fundamental de activitate*, adică forma de activitate care susţine în cel mai înalt grad dezvoltarea psihică, prin antrenarea psihomotorie, senzorială, intelectuală şi afectivă. (Claparede, E., 1975; Chateau, J., 1980, Piaget, J., 1973, Vâgotski, L.S., 1971, Huizinga, J., 1998, Roşca, Al., Chircev, A., 1970, Schiopu, U., 1970 ş.a.).

Recunoaşterea unanimă a valenţelor formative ale jocului se continuă în planul teoriei pedagogice cu stabilirea modalităţilor didactice optime de valorificare a acestui potenţial, dar şi cu încercarea de recuperare a dimensiunii ludice a fenomenului educaţional (Stan, C., 2000). În pedagogia şi practica educaţională preşcolară s-au făcut paşi importanţi în acest sens. Aceştia s-au materializat într-o repetată afirmare în documentele şcolare a obligativităţii preponderenţei jocului ca *formă de organizare* a activităţilor instructiv-formative şi *metodă* de atingere a finalităţilor (Metodologia de aplicare a planului pentru învăţământul preşcolar, paragr. 11, 12, Ghidul de aplicare a programei, 2000, pg. 20, 25, Regulamentul de organizare şi funcţionare a învăţământului preşcolar, Art. 44). Demersuri susţinute, teoretice şi practice, s-au făcut şi în sensul anulării mentalităţii, din păcate încă prezentă la unele cadre didactice şi părinţi ai copiilor preşcolari, conform căreia jocul ar fi doar o activitate de recreere, o activitate ce în grădiniţă trebuie apreciată numai prin prisma a ceea ce copilul a învăţat în urma ei sau o activitate ce îşi găseşte utilitatea în afara grădiniţei, mai ales în familie (vezi: Păun, E., Molan, V., Iucu, R., 2002, pg.22-

23), prin explicitarea naturii jocului la vârstele mici şi prin instrumentarea metodologică a cadrelor didactice.

Analiza care urmează privind jocul şi conduita ludică se înscrie în aceeaşi direcţie a unei pledoarii pentru exploatarea la maxim în procesul educaţional din grădiniţă a valenţelor formative ale acestui tip de activitate umană.

8.1. Repere ale evoluţiei concepţiei asupra activităţii de joc

Problematica jocului a fost de-a lungul timpului în atenţia a diverşi specialişti: psihologi, pedagogi, sociologi, antropologi şi filosofi, care au recunoscut şi argumentat valenţele formative ale activităţii ludice din perspective foarte variate, unele contradictorii. Începând cu secolul XIX s-au conturat o serie de teorii explicative cu privire la natura şi funcţiile jocului care, deşi nu au acoperit întreaga problematică a implicaţiilor activităţii ludice în plan formativ, au oferit concluzii valoroase pentru înţelegerea apariţiei, manifestării şi esenţei jocului. Privind aceste contribuţii în ansamblul lor, ele pot fi grupate în două categorii de interpretări ale jocului: biologizante şi psihosociologice.

Astfel, privind destul de nediferenţiat comportamentul de joc la specia animală şi cea umană, Karl Gross biologizează esenţa socială a jocului, arătând că jocul este un exerciţiu pregătitor pentru viaţa adultului, prin exersarea predispoziţiilor native în scopul maturizării. Autorul mai sus menţionat nu reuşeşte să identifice prezenţa sentimentului sau a ficţiunii în jocul copiilor. Deşi limitată, teoria pre-exerciţiului pentru viaţă a lui Gross admite un lucru de reţinut, şi anume, evoluţia conduitelor de joc şi a complexităţii jocului fiinţelor aflate la un nivel mai înalt pe scara filogenetică. Teoria lui Gross este completată de concepţia lui H. Carr care formulează ipoteza conform căreia jocul nu se referă la perfecţionarea instinctelor şi este un post-exerciţiu, în sensul că slujeşte întreţinerii instinctelor deja existente. Cele două concepţii se conciliază într-o

idee de reținut, aceea a argumentării convingătoare că tendința spre joc este ereditară. Ipoteza exercițiului ce întreține tendințe și instincte poartă denumirea de *teoria exercițiului complementar sau a compensației.*

H. Carr a îmbogățit analiza cu privire la joc cu încă un aspect: jocul are un rol special de purificare, debarasare a ființei umane de o serie de tendințe instinctuale care persistă o vreme după naștere și care ar putea fi considerate antisociale și contravin stilului de viață contemporan (ex.: tendințele războinice, instinctul de pândă). Jocul nu anulează aceste porniri, ci canalizează personalitatea , degajând-o de opresiunea lor. Este vorba despre *teoria acțiunii cathartice a jocului* și, după unele studii, de *teoria atavismului.* Adept al *teoriei repetițiunii,* Stanley Hall împărtășește și ideile teoriei mai sus descrise, preluând cunoscuta idee a lui Haeckel, conform căreia ontogeneza repetă filogeneza și formulând concepția conform căreia activitatea ludică este o repetare inerțială a unora din manifestările primitive ale vieții (Barbu. H., Popescu, E., Ștefan, F., 1993).

Meritul teoriilor biologiste este acela că ele au impus necesitatea ca din analiza jocului să nu fie omise determinările biofiziologice. (Șchiopu, U., 1970). Însă natura jocului nu poate fi relevată doar prin aspecte ale cauzalităților biologice.

Contribuții importante pentru lărgrea cadrului explicativ al fenomenului ludic au adus teoriile psihosociologice care au avut o importanță deosebită și pentru adaptarea activității de joc la cerințele și finalitățile proceselor educaționale.

În această categorie se înscrie cea mai veche teorie explicativă a jocului, a cărei esență persistă în mentalitatea comună: *teoria recreațiunii,* a cărui autor este R.S.Lazarus. Jocul este opus muncii, lui fiindu-i atribuite exclusiv funcții recreative. Preluată de alți autori, această concepție a fost reconsiderată în sensul analizei jocului ca un *mijloc de odihnă activă,* o modalitate de re-creare a energiei organismului.

În aceeași sferă ideatică se înscrie *teoria surplusului de energie,* înrudită întrucâtva cu teoria cathartică, formulată de Fr. Schiller, și împărtășită de Herbert Spencer, conform căreia jocul este o simplă modalitate de cheltuire a surplusului de energie. Ca și concepția anterioară,

teoria prisosului de energie absolutizează anumite valenţe ale jocului, neexplicând în totalitate conduitele ludice ale copiilor care se manifestă şi în situaţiile de oboseală sau boală. O teorie similară este aceea a lui Ch. Buhler, *teoria plăcerii funcţionale* pe care copilul o simte în timpul jocului şi care este un mobil pentru manifestarea acestuia. Însă nici aceasta nu este aplicabilă în explicarea tuturor situaţiilor de joc, ştiut fiind faptul că unele jocuri sunt repetate de copii, chiar dacă ele provoacă neplăceri.

O notă explicativă aparte aduc concepţiile despre activitatea ludică a psihologilor abisali. Freud şi continuatorii săi consideră jocul o activitate de grad inferior de refulare. Ei atribuie jocul unor tendinţe refulate care îşi găsesc concretizarea prin intermediul acestei modalităţi de exprimare.

De mai mare interes pentru educatori pot fi teoriile care, dintr-o perspectivă sau alta, văd jocul drept o modalitate de dezvoltare psihofizică şi de cunoaştere a realităţii. Astfel, în concepţia lui Ed. Claparede funcţia principală a jocului este aceea de a permite individului să-şi realizeze eul, să-şi manifeste personalitatea într-un cadru care îi permite acest lucru. El recunoaşte şi funcţiile de divertisment, relaxare, agent de manifestare socială şi de transmitere a ideilor şi obiceiurilor de la o generaţie la alta. La rândul său, A. Gesell vede în joc o modalitate de socializare şi culturalizare, iar J. Chateau arată că în joc îşi fac apariţia potenţialităţi care se concretizează succesiv, jocul fiind o pregătire pentru muncă.

Contribuţii consistente cu privire la analiza implicaţiilor activităţii de joc au adus A. N. Leontiev, care concepe jocul drept activitatea de exprimare a vieţii psihice la vârsta preşcolară, dar şi de exersare şi dezvoltare a personalităţii în ansamblu. Originea jocului este pentru el decalajul dintre cerinţele mediului extern şi posibilităţile copilului de a le face faţă, decalaj ce se rezolvă prin activitatea ludică în care trebuinţa copilului de a acţiona asupra realului se îmbină cu formarea şi dezvoltarea procedeelor de acţiune.

În această idee, cunoscutul psiholog L.S.Vâgotski afirmă că activitatea de joc este formativă în deplinul înţeles al cuvântului atunci când cerinţele formulate (prin reguli, sarcini sau subiect) sunt cu puţin peste posibilităţile copilului, date de nivelul de dezvoltare atins de acesta. Vizarea „zonei proximei

dezvoltări" face ca sarcinile de joc să constituie un stimulent pentru dezvoltarea psihofizică a copilului.

De mare acoperire explicativă este şi concepţia lui J. Piaget cu privire la activitatea ludică. Preocupat în studiile sale de relevarea mecanismelor de apariţie şi dezvoltare a inteligenţei, Piaget remarcă rolul deosebit pe care îl are jocul pentru dezvoltarea copilului. Jocul este definit de psihologul elveţian drept un „exerciţiu funcţional" cu rol de „extindere a mediului", o modalitate de transformare a realului, prin asimilare şi de acomodare la real, deci un mijloc de adaptare. În evoluţia jocului, Piaget delimitează trei mari categorii de joc: jocul exerciţiu, jocul simbolic şi jocul cu reguli. Jocurile de exerciţii domină la vârstele mici, însă apar şi mai târziu. Ele sunt asociate registrului senzoriomotor, cu rol în dezvoltarea motricităţii şi interiorizarea lumii reale şi a registrului mintal, o subcategorie de exerciţii vizând exersare gândirii (jocuri de cuvinte, comunicări verbale). Jocului simbolic Piaget îi recunoaşte o importanţă deosebită pentru dezvoltarea limbajului şi imaginaţiei, dar mai ales pentru asimilarea realităţii printr-un proces de reprezentare şi semnificare de o manieră proprie a lumii reale. Jocul cu reguli exercită o importantă funcţie de socializare progresivă a copilului, prin interiorizarea unor norme de conduită de relaţionare, impuse de regulile jocului. Concepţia piagetiană asupra jocului şi caracteristicilor sale în perioada preşcolară este şi azi larg evocată în analizele privind fenomenul ludic.

Deşi unii autori a căror concepţie despre joc am prezentat-o în analiza de mai sus sunt astăzi apreciaţi ca unilaterali în ipotezele exprimate cu privire la natura şi funcţiile jocului, considerăm că trecerea în revistă a teoriilor formulate de aceştia ne relevă complexitatea fenomenului ludic ce are implicaţii multiple în planul dezvoltării psihofizice a indivizilor aflaţi la vârstele de creştere.

8.2. Natura jocului ca activitate fundamentală a preşcolarilor

Jocul este activitatea care dă specific preşcolarităţii. El îşi găseşte motivaţia şi împlinirea în sine însuşi. Spre deosebire de muncă, jocul nu are ca finalitate obţinerea unor bunuri materiale, iar spre deosebire de învăţătură, nu ţinteşte în mod explicit obţinerea de noi cunoştinţe sau alte produse ale învăţării.

Jocul apare la toţi copiii şi, cu o frecvenţă mai mică şi o semnificaţie întrucâtva diferită, este prezent şi la adulţi. Dar, dacă pentru aceştia din urmă jocul constituie cel mai adesea o formă de divertisment, pentru copil el nu este nicidecum o distracţie. El este în esenţă o modalitate de investigaţie şi cunoaştere a lumii reale, o pre-învăţare (L.S. Vâgotski, J.Piaget, Berlyne, H. Wallon), un spaţiu de satisfacere a dorinţei fireşti de manifestare şi independenţă (S. Freud), un mijloc de comunicare (G. Bateson). Implicarea în joc a preşcolarului este totală. El îşi antrenează spontan şi voluntar în joc toate posibilităţile fizice, intelectuale, afective, jocul reprezentând astfel un mijloc de realizare de sine (E. Claparede) şi de formare a eu-lui (J. Chateau).

Dincolo de aceste caracteristici, jocul este o sursă de plăcere, deoarece el presupune eliberare de realitatea constrângătoare şi libertate de reflectare şi transformare în manieră personală a acesteia. Jocul începe şi se încheie, el este limitat în timp şi spaţiu, ceea ce conferă celui implicat un sentiment de securitate. Jocul creează o ordine în realitatea dezordonată, are înclinaţia să fie frumos şi presupune plăcerea dată de succes. (Huizinga, J., 1998, pag. 50-51).

Rezumând, putem spune că jocul devine la vârsta preşcolară o condiţie importantă pentru evoluţia sa ulterioară, iar lipsirea de joc sau de resursele necesare desfăşurării lui (timp, spaţiu, oportunitatea de a repeta temele de joc, jucării, aprobarea şi asistenţa adultului) determină apariţia unor carenţe în dezvoltarea personalităţii, chiar dacă lipsa jocului a fost compensată de abordarea altor forme de educaţie. Studiile asupra consecinţelor deprivării de joc a copiilor cu deficienţe oferă o serie de dovezi în acest sens (Lerner, J. W., Lowenthal, B., Egan, R., 1998, Cook, R.E., Tessier, A., Klein, D., 2000, Şchiopu, U., 1970).

La vârsta preşcolară, jocul este o *realitate permanentă*. Copilul de 3-6 ani se joacă cea mai mare parte a timpului şi pe măsura creşterii şi dezvoltării joaca sa ia forme din ce în ce mai complexe şi diverse, influenţând şi subordonând toate celelalte acţiuni de viaţă, interese şi preocupări. Jocul preşcolarilor obţine astfel un caracter *multiacţional*, activitatea practică, învăţarea, hrănirea sau îmbrăcarea, luând forma unei conduite ludice. Manifestările de joc au acum un caracter *dinamic*. Ele evoluează şi obţin caracteristici noi şi forme variate şi

interesante. Din perspectivă pedagogică, jocul este considerat un mijloc de instruire, o formă de educație, o modalitate pedagogică-terapeutică, având astfel o *varietate de semnificații* de natură constructivă.

Prezentate sintetic, acestea subsumează o serie de funcții care sunt complementare și consistente cu cele ale fenomentului educațional în ansamblu (după Stan, C., 2000) :

➢ **Funcția adaptativă**, ce se manifestă prin asimilarea realității fizice și sociale și prin acomodarea eu-lui la realitate. În joc, copilul preșcolar transpune impresii dobândite în mediul extern, fizic și social, reușind astfel să interiorizeze realitatea și să se adapteze la un nivel primar cerințelor acesteia. Pe parcursul vârstei copilăriei mijlocii se poate observa o creștere a capacității copilului de a transpune rapid și coerent în joc elemente ale realității: roluri, conduite, atitudini, obiecte, și de a prelucra și reflecta cu o mai mare profunzime și în contexte ludice diverse (jocuri cu subiect și roluri) aspecte mai ample ale mediului înconjurător. Dacă, la începutul vârstei preșcolare, trăirea realității prin joc este totală, în sensul în care copilul nu distinge între situația reală și cea imaginară, pe măsură ce copilul devine conștient de propria lui persoană și de modelul pe care îl imită el, cele două planuri al realității și al ficțiunii se delimitează, aceasta neînsemnând că implicarea în jocul ce transpune impresii reale este mai superficială. Dimpotrivă, jucându-se copilul experimentează roluri ce se suprapun cu propriul eu și se exersează pe el însuși ca agent activ și nu doar reactiv al mediului, fapt ce îi va asigura treptat adaptarea și înțelegerea lumii reale și premisele pentru trecerea firească de la copilărie la adolescență și maturitate.

Această funcție a jocului este larg recunoscută. Astfel, Freud și colaboratorii săi consideră că repetarea experiențelor reale în joc este o modalitate de obținere a controlului asupra unor evenimente dureroase, Erikson consideră jocul drept o metodă prin care copiii își organizează și integrează experiențele de viață, iar Piaget și reprezentanții școlii piagetiene arată că jocul este mijlocul esențial al copiilor de stăpânire a realității.

➢ **Funcția formativă.** Jocul este un mobil al dezvoltării cognitive, afectiv-emoționale, psihomotorii și de modelare a personalității.

Cunoaşterea prin experienţă directă, pe care o asigură jocul, presupune implicarea capacităţilor perceptive, a abilităţilor de reacţie, a capacităţilor de raţionare, şi a posibilităţilor de comunicare, ce sunt exersate şi îmbogăţite în plan calitativ şi cantitativ. În faţa problemelor adesea reale pe care le impune jocul, copiii au ocazia de a-şi exersa capacitatea de analiză a posibilităţilor de rezolvare şi de punere în practică a soluţiilor optime, astfel încât jocul să poată continua.

Reluarea sau continuarea unor jocuri, stăpânirea regulilor sau convenţiilor de joc şi luarea de decizii privind cursul şi finalitatea jocului, resursele necesare şi posibilităţile de simbolizare a lor necesită din partea copilului abilităţi de memorare şi creativitate. Jocul stimulează fantezia, imaginaţia reproductivă şi creatoare, este un mijloc de dezvoltare a flexibilităţii şi spontaneităţii. Prin intermediul episoadelor imaginare iniţiate în joc, copiii sunt capabili să se confrunte cu situaţii care în viaţa reală le provoacă teama şi să găsească resurse pentru depăşirea sau stăpânirea lor. Jocul presupune relaţionarea copilului cu obiectele şi partenerii de joc, uneori această relaţionare având un caracter competitiv. Confruntarea cu sine şi cu ceilalţi stimulează şi modelează procesele afectiv-motivaţionale şi atitudinale în sensul îmbogăţirii gamei de trăiri afective, a dobândirii capacităţii de stăpânire a emoţiilor şi a nuanţării raportării atitudinale la realitate.

➢ **Funcţia informativă.** Prin intermediul jocului, copilul achiziţionează informaţii, noţiuni, concepte necesare înţelegerii şi integrării lumii reale. Investigând realităţi fizice diverse, copilul manipulează, alege, ordonează, clasifică, măsoară, se familiarizează cu proprietăţile diverselor lucruri şi dobândeşte cunoştinţe despre greutate, duritate, înălţime volum, textură, categorii, serii şi familii de obiecte, legile lumii fizice. În reflectarea realităţii sociale, el exersează statusuri, roluri, limbaje şi reguli specifice, a căror învăţare sistematică, necontextualizată ar fi în mare parte imposibilă la această vârstă.

➢ **Funcţia de socializare** este concretizată în exersarea prin joc şi asimilarea în plan comportamental a exigenţelor vieţii sociale. Majoritatea tipurilor de joc şi în special cele de cooperare, de competiţie sau de rol presupun relaţionare, adaptare a acţiunilor proprii la acelea

ale unui partener de joc, asumare a responsabilității propriului comportament și respectarea convențiilor comportamentale impuse de situație. Capacitatea copiilor de performare în joc a capacităților mai sus amintite evoluează în mod natural odată cu creșterea și dezvoltarea generală, însă, pe tot parcursul vârstei preșcolare, adultul are un rol esențial în asistarea dezvoltării sociale prin joc în sensul contracarării tendințelor negative: distructive, egoiste, și încurajarea respectului pentru mediu, sine și celălalt. Însă copilul învață corecția socială și comportamentală nu doar de la adulți, ci chiar de la colegii de joc, aflați în aceeași situație.

Jocul îi oferă copilului ocazii numeroase de explorare a unor concepte precum cel de libertate, implicat în multe din activitățile ludice. Copiii au ocazia să experimenteze implicațiile pe care libertățile personale le au în sfera responsabilităților.

Un aspect important al socializării prin activitatea ludică este tendința copilului de a-și apăra și a-și afirma individualitatea, alături de nevoia sa de a se integra social. Obligat de contextul ludic să se dedubleze și să interpreteze roluri diverse, preșcolarul mare ajunge să-și formeze un sens al identității proprii și să acumuleze elemente ale imaginii de sine, lucru facilitat tocmai de ocaziile, oferite de joc, de analiză a sinelui din perspective variate.

➢ **Funcția de relevare a psihicului.** Copilul transpune în joc trăiri, sentimente, intenții neîmplinite în real, impresii, temeri, gânduri, atitudini, conflicte intrapsihice sau interrelaționale. Ele sunt astfel accesibile părinților și educatoarei care observă jocul copilului, felul în care acesta își alege subiectul, resursele materiale, partenerii, felul în care se implică în roluri și conținutul pe care îl dă acestora, și au astfel ocazia să constate atât manifestările incipiente ale intereselor, aptitudinilor acestuia, cât și nivelul dezvoltării psihofizice și eventualele tulburări sau disfuncții survenite în dezvoltarea personalității sale. Jocul este un generator excelent de autocunoaștere a capacităților proprii și de construire a încrederii în sine și forțele proprii.

Caracterul și conținutul jocului la vârsta preșcolară este dat de o serie de factori de influență, dintre care cei mai importanți sunt:

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

⇨ **nivelul dezvoltării** intelectuale, sociale, și de conturare a conștiinței de sine și de altul. Aceste variabile influențează modul de alegere a principalelor elemente ale jocului: subiectul, scopul, rolurile și regulile, modul de prezentare de sine ca individ aparținând unui sex și a unui mediu cultural, gradul de interacțiune cu ceilalți în timpul jocului, natura și amploarea implicării în activitatea ludică, măsura în care copilul face diferența dintre ficțiune și realitate în joc.

⇨ **experiența de viață** a copilului și impresiile oferite de mediul ambiant.

⇨ **modelul relațiilor sociale** dintre adulți, care este preluat și ilustrat în joc, atât din perspectiva comportamentului de rol, cât și al atitudinilor particulare ale adulților semnificativi.

⇨ **mediul**, echipamentele și contextul în care are loc jocul. Așa cum am arătat deja, pentru a se angaja în joc, copilul are nevoie de asigurarea de către adult a câtorva condiții legate de timpul pentru activitatea ludică, spațiul și echipamentele necesare, un mediu stimulant, atât din punctul de vedere al oportunităților și sugestiilor de joc oferite, cât și din perspectiva atitudinii pozitive și suportive a adulților față de activitatea de joc.

Pentru a putea aprecia pe deplin valențele formative ale jocului, este important ca educatorii, cadre didactice și părinți să conștientizeze faptul că în general copiii învață altfel decât adulții. Am arătat deja, pe parcursul lucrării că cea mai eficientă modalitate de învățare în preșcolaritate este învățarea prin experiență directă (percepție senzorială, manipulare, căutare, experimentare) și învățarea contextualizată. Învățarea la această vârstă este caracterizată prin acțiune și mișcare, iar jocul oferă multiple prilejuri în acest sens.

8.3. Evoluția jocului la vârsta preșcolară

Vârsta preșcolară este o perioadă de evoluție dramatică a conduitei ludice, deoarece acum are loc o diversificare și o aprofundare a categoriilor de joc abordate, care nu se mai regăsește în nici o altă perioadă de vârstă. Noile valențe pe care jocul le primește sunt datorate, dincolo de factorul dezvoltării și maturizării psihofizice, de posibilitățile sporite de relaționare, de noile experiențe acumulate, de stimulii

suplimentari pentru joc, toate oferite odată cu intrarea copilului în grădiniță. Direcțiile de evoluție a activităților ludice la preşcolari sunt:

⇨ diversificarea formelor de joc;

⇨ evoluția elementelor structurale ale jocului şi modificarea structurii jocului în ansamblu prin apariția de noi elemente: subiectul, scopul, regulile, rolurile;

⇨ evoluția comportamentului de relaționare pe parcursul activității ludice;

⇨ evoluția capacității copilului de a disocia între planul real şi cel imaginar pe parcursul jocului;

Vom analiza în continuare evoluția jocului în perioada copilăriei mijlocii, luând drept criteriu natura principalelor elemente ale jocului: relaționarea, scopul, subiectul, regulile, rolurile şi atitudinea față de jucărie.

Repere importante cu privire la *gradul de implicare socială* a copilului în activitatea de joc oferă un studiu, devenit clasic în domeniu, al lui M. Parten (1932), care identifică şase tipuri de joc, din analiza cărora se poate deduce o tendință evolutivă a naturii şi amplorii relaționării copiilor, deşi fiecare din tipurile de joc descrise poate fi întâlnit şi în paralel cu oricare din celelalte, şi chiar poate deveni o constantă în conduita ludică a unor copii. Acestea sunt:

a) jocul fără implicare (unoccupied play) – copilul nu se angajează în relații interpersonale, îşi petrece timpul privindu-i pe ceilalți sau urmărind orice stimul care îi atrage atenția la un moment dat, desfăşoară activități fără un scop bine determinat (mutarea unor obiecte, plimbarea dintr-un punct spre altul). Unii dintre copii se angajează în comportamente de auto-stimulare (legănarea pe scaun);

b) jocul solitar (solitary independent play) – copilul se joacă singur, cu jucării de cele mai multe ori altele decât cele utilizate de copiii din apropiere. Deşi se află în proximitatea altor copii, nu face nici un demers de interacțiune cu aceştia. Uneori pare că nici nu conştientizează prezența unui alt copil ce se joacă în apropiere;

c) jocul observativ (outlooker play) – copilul observă jocul altor copii, ocazional le vorbeşte sau le pune o întrebare, însă nu se implică efectiv în joc;

d) jocul paralel (parallel play) – copilul se joacă singur, în apropierea altor copii, dar nu cu ei; deşi jucăriile sale sunt identice sau asemănătoare cu a

celor din apropiere, copiii nu interacționează în joc. Uneori se privesc reciproc pentru momente scurte, însă nu cooperează, iar dacă unul din copii abandonează jocul, altul (alții) îl privește cum se îndepărtează sau chiar abandonează și el activitatea;

e) jocul asociativ (associative play) – copiii se joacă unii cu alții, schimbă jucării, se angajează în activități similare, dar nu par a juca același joc. Preocupările lor sunt mai degrabă legate de interacțiune, decât de activitatea comună: copiii nu își împart roluri, iar activitățile lor nu sunt coordonate și nu au finalitate comună;

f) jocul cooperativ (cooperative play) – copiii se angajează într-o formă organizată de joc, în care rolurile sunt clar stabilite, membrii grupului sunt conștienți de apartenența lor la grupul de joacă și cooperează pentru îndeplinirea anumitor sarcini stabilite de comun acord. Acum apar și relațiile între grupele de joc, pentru procurea unor materiale necesare, sau pentru fuzionarea grupelor, când unul din jocuri se destramă. Relațiile care apar între copii în acest tip de joc depind de subiectul, regulile și rolurile jocului, de poziția copilului în joc (lider sau subordonat) și sunt de două categorii: *relații funcționale*, nemijlocite, cerute de organizarea jocului și de coordonarea lui pe parcurs și *relații de joc*, mijlocite de rolul sau tema activității ludice.

Deși în legătură cu această clasificare a lui Parten se pot stabili relaționări între vârsta copilului și comportamentul de joc predominant (copiii de 2-3 ani se angajează mai des în jocul solitar și observativ, în timp ce copiii mai mari preferă jocurile asociative și cooperative), este cert faptul că primele categorii de joc continuă să apară și la preșcolarii mari, de cele mai multe ori cu alte semnificații decât cele legate de lipsa de socializare (ex.: jocul observativ a noului venit înainte de intrarea efectivă în joc, jocul solitar pentru un copil concentrat pe un lucru de mare interes pentru el) și, de asemenea, forme ale jocului ce presupune interacțiune pot apărea la antepreșcolari și preșcolarii mici, cu stimulare adecvată din partea adultului. Totuși, utilizată nuanțat, această scală a evoluției comportamentului interactiv în joc constituie pentru practica educațională un reper pentru identificarea eventualelor probleme de relaționare ale copiilor.

Conturarea *scopului* în cadrul jocului este una din trăsăturile specifice vârstei preşcolare (Şchiopu, U., 1970), care cunoaşte şi ea o evoluţie pe parcursul acestei perioade. Astfel, copiii de 3-4 ani nu îşi propun un scop al jocului. Conduitele de joc îşi găsesc împlinire în ele însele. Ulterior scopurile sunt implicite, latente sau se conturează pe parcursul jocului. Aşa se explică în acest interval de vârstă instabilitatea asupra unui subiect de joc şi lipsa de coordonare a acţiunilor de joc în vederea atingerii unei finalităţi. Copiii de 5-6 ani devin treptat capabili să prefigureze o finalitate a jocului şi chiar să stabilească un plan în vederea atingerii acesteia, ceea ce implică stabilirea anumitor convenţii de joc, a unui demers coerent al activităţii ludice. Interesul pentru rezultatul final al jocului creşte treptat şi de aceea, punerea de acord a acţiunilor şi adaptarea convenţiilor prestabilite se face şi pe parcursul activităţii, în vederea finalizării temei propuse.

Tema şi subiectul sunt componente principale ale jocului, a căror caracteristici evoluează pe parcursul preşcolarităţii. *Tema* este ideea centrală a jocului, preluată din sfera realului, în jurul căreia se organizează *subiectul*, adică o anumită ordine a acţiunilor ludice. În analiza evoluţiei temei jocului la preşcolari, sunt de interes următoarele variabile: sfera de proveniență a temei, frecvenţa temei în raport cu vârsta, sexul, mediul cultural şi diversitatea temelor abordate. În plus faţă de aceşti factori, în evoluţia subiectului variază calitatea integrării acţiunilor izolate într-o succesiune coerentă.

Astfel, în jocurile copiilor de 3-4 ani se reflectă impresii puternice din viaţa cotidiană, sursa predilectă de selecţie a temelor fiind mediul familial şi al grădiniţei. Temele reflectă acţiuni izolate (ex.: merg cu maşina), subiectul prezentând în general acţiuni între care nu se creează o legătură firească. Acţiunile de joc redau cu relativă acurateţe situaţii reale, contribuţia copilului la nuanţarea situaţiei de joc fiind minimă. In acest interval de vârstă, diferenţierea pe sexe a preocupărilor de joc este încă puţin ilustrată.

În partea a doua a perioadei preşcolare, pe măsura dezvoltării psihofizice generale, a creşterii preocupării pentru scopul şi rezultatul final al jocului, şi a dezvoltării capacităţii de relaţionare, temele de joc reflectă acţiuni complexe şi de mai mare întindere în timp, ce nu ţin doar

de experienţa directă trăită, ci şi de impresii şi sugestii oferite de programele TV, relatările celorlalţi sau lecturile ascultate. Desfăşurarea jocului poate integra mai multe teme care contribuie la lărgirea şi sporirea complexităţii jocului. În plus, este evidentă creşterea capacităţii copilului preşcolar de a alimenta jocul pe parcurs prin suplimentarea sau ajustarea rolurilor sau propunerea schimbării succesiunii acţiunilor.

Specificul şi frecvenţa temelor reflectă acum caracteristicile experienţelor de viaţă specifice unui mediu socio-cultural delimitat (ex.: mediu urban/rural).

Interesantă este evoluţia privind conştientizarea temei jocului de către copilul preşcolar, care integrează următoarele etape (după Popescu, E., 1982 pag. 95): denumirea jocului după numele jucăriei (cu păpuşa), denumirea jocului prin acţiunile propriu-zise (îmbrac păpuşa), denumirea jocului prin rolul pe care copilul îl joacă (de-a mama); în grupele mari este evidentă detaşarea rolului de temă, aceasta din urmă fiind indicată prin locul în care este plasată acţiunea (de-a şcoala) sau prin finalitatea jocului (construim o cetate). O astfel de denumire a jocului indică evoluţia spre activităţi ludice care integrează mai multe roluri cu atribuţii sincronizate,, în vederea atingerii finalităţii propuse.

Rolul este, deci, un element important în construirea subiectului jocului. În joc, rolul reprezintă un ansamblu structurat de conduite ludice, care redau: un status-rol social sau profesional (de-a medicul), un set de acţiuni ce contribuie la realizarea finalităţii jocului sau, mai rar, caracteristicile unui obiect important în economia jocului (fântâna, uşa).

Evoluţia jocului preşcolarilor în privinţa rolurilor pe care le integrează, se reflectă atât în planul calitativ, al numărului de roluri în cadrul jocului şi al creşterii stabilităţii copilului în performarea unui anumit rol, cât şi în planul calitativ, al îmbogăţirii conţinutului rolului, al transformării unor roluri mai puţin atrăgătoare în roluri mai interesante prin asumarea din proprie iniţiativă de către copil a unor atribuţii sau conduite suplimentare (Schiopu, U., 1970, 1997). Astfel, pentru copiii de grupă mică jocul cu roluri nu este o dominantă. Rolurile sunt puţine, de cele mai multe ori singulare într-o activitate ludică. Sunt preferate rolurile active, principale, bogate în conţinut şi atribute, însă treptat copiii de 4-5 ani acceptă şi

roluri cu sarcini mai monotone, pe care uneori reușesc, prin inițiative personale, să le facă mai interesante. În jocul preșcolarilor mari, alegerea rolurilor nu se mai face în mod individual, ci ea este subordonată finalității jocului sau unor convenții stabilite de comun acord. Dată fiind manifestarea în continuare a preferințelor mai sus descrise, uneori este nevoie de intervenția cadrului didactic pentru stabilirea consensului în distribuția rolurilor. Acțiunile pe care le presupune rolul dobândesc treptat un caracter convențional. Se produce acum fenomenul de transfer al acțiunii materiale din experior spre interior, așa că unele acțiuni sunt înlocuite cu denumirea lor sau cu gestul prescurtat, însă nu sunt anulate, copiii find preocupați de coerența subiectului și respectarea regulilor aferente rolurilor.

În perioada finală a preșcolarității, odată cu evoluția generală a jocului, un fapt interesant este distribuția de roluri și responsabilități în grupul de joacă, nu doar la începerea sau pe parcursul jocului, ci și în perioada de pregătire a sa, care uneori presupune adaptarea sau confecționarea de jucării sau amenajarea spațiului de joacă.

În evoluția jocului la preșcolari, un element specific este și apariția *regulilor* și evoluția manierei de raportare a preșcolarului la reglementările interne sau externe care organizează și delimitează activitățile de joc. Preocuparea pentru regulile jocului și pentru stabilirea de noi reguli pentru activitățile ludice în desfășurare este una ce apare pe parcursul preșcolarității, după 4 ani, când copiii devin preocupați pentru concordanța cu realitatea transpusă în joc a acțiunilor ludice și a succesiunii acestora și pentru desfășurarea jocului în ordine, fără manifestări precum: acapararea jucăriior sau rolurilor de către un singur participant sau nerespectarea convențiilor de joc („ziceam că"). Regulile externe sunt acceptate treptat ca necesare pentru asigurarea respectării responsabilităților repartizate și a conduitelor civilizate în joc, iar regulile interne devin din ce în ce mai des o inițiativă a copiilor (5-6 ani). Pe măsura conștientizării sensului regulilor, respectarea acestora este percepută drept obligatorie, lucru ce determină sancționarea sau eliminarea din joc a celor care le încalcă.

Un ultim domeniu de evoluție a jocului în perioada preșcolară pe care îl analizăm aici este acela al evoluției manierei de raportare a copilului la jucărie, pentru care am luat ca reper studiul lui S. Hupp (1989) privind nivelele de dezvoltare a conduitei ludice. Conform acestui studiu, prima etapă de raportare a copilului la obiectele de joc ține de antepreșcolaritate și este caracterizată printr-o interacțiune cu obiectele și o acțiune nediferențiată asupra lor (copilul bate în toate jucăriile, le aruncă sau le scutură). Criterile de alegere a jucăriilor țin de colorit, formă, sunetul emis. Al doilea nivel, ce începe în perioada antepreșcolară, dar devine caracteristic și copiilor preșcolari mici, este caracterizat prin interacțiunea cu obiectele de joc într-o manieră funcțională, în sensul în care copilul alege jocul potrivit cu funcțiunile jucăriei. În fapt, jocul este determinat acum de jucăriile pe care copilul le are la îndemână. Un pas înainte în evoluția raportării la jucărie este făcut odată cu achiziția de către copii a deprinderii de a se juca organizat și de a stabili un curs și o finalitate a jocului. După 5-6 ani, în general, jucăria nu mai constituie singurul mobil în stabilirea temei jocului, ea fiind subordonată acesteia și finalității jocului. Mai mult, procurarea jucăriilor și confecționarea lor se face în funcție de jocul ales. Criteriile de alegere a jucăriilor țin acum de utilizatea acestora, dar și de posibilitățile de acțiune ulterioară asupra lor (finisare, asamblare etc.). Adesea copiii recurg la substitute evocatoare ale jucăriilor necesare jocului. Preșcolarii mari sunt capabili să renunțe la o jucărie în favoarea altor copii sau să folosească o jucărie pe rând într-un grup de joacă.

Analiza realizată mai sus asupra evoluției jocului în elementele sale principale relevă faptul că acumulările în privința unui aspect al jocului au implicații pentru celelalte elemente și pentru configurarea jocului în ansamblu. Am preferat această abordare doar din motive didactice, fiind conștienți de determinările reciproce existente între diversele elemente structurale ale conduitei ludice.

Jocul la vârsta preșcolară este o activitate de complexitate crescândă, cu valențe formative incontestabile. Cunoașterea de către adultul educator sau părinte a reperelor de evoluție a jocului în această perioadă de creștere și acumulări fundamentale îi asigură acestuia un plus de competență în acțiunea de organizare și mediere a jocului preșcolarilor.

8.4. Clasificarea jocurilor la vârsta preşcolară

Aşa cum am arătat deja, vârsta copilăriei mijlocii se remarcă printr-o spectaculoasă dezvoltare a naturii jocului, pe fondul achiziţiilor majore ale copilului în planul capacităţilor psihofizice. Manifestările ludice devin din ce în ce mai variate şi complexe, în acest interval de vârstă conturându-se cele mai interesante tipuri de joc.

În studiile de psihopedagogia jocului se regăsesc numeroase încercări de integrare a activităţilor ludice în categorii de sinteză, preocuparea specialiştilor pentru clasificarea tipurilor de joc fiind constantă, indiferent de perspectiva teoretică din care fiecare dintre aceştia a analizat fenomenul de joc. Diversele clasificări prezente în literatura de specialitate diferă prin studiul reflectat: longitudinal, transversal şi prin criteriul de clasificare utilizat. Sunt cunoscute astfel clasificări care au drept criteriu rolul formativ al jocului, caracterul de complexitate, aptitudinile necesare, numărul de parteneri implicaţi.

În studiul de faţă vom lua drept criteriu de clasificare *natura activităţii atrenate* în joc, în funcţie de care se pot stabili două mari categorii de joc:

-- jocul de creaţie
-- jocul cu reguli

care au la rândul lor variante specifice. Ne-am oprit asupra acestei clasificări, prezentă în literatura psihopedagogică, pentru că ea integrează elemente ale clasificării piagetiene după cele trei structuri genetice în funcţie de care evoluează jocul: exerciţiul, simbolul şi regula, dar şi pentru că o atare clasificare este utilă în activitatea instructiv-formativă concretă.

8.4.1. Jocul de creaţie

Această categorie de activităţi ludice include jocurile în care tema, subiectul şi regulile jocului sunt alese de copii. Ele redau aspecte ale realităţii fizice şi sociale, impresii acumulate de copii în urma unor experienţe directe sau imaginare ale acestora. Transpunerea realităţii

va fi făcută cu mai multă sau mai puțină acuratețe, în funcție de calitatea reprezentărilor de care dispune copilul și de resursele materiale disponibile.

Jocurile de creație pot fi exprimate atât ca o *creație cu obiecte și materiale*, categorie ce integrează *jocurile de construcții*, cât și ca o *creație prin rol*, în această subgrupă putând fi identificate două variante de joc: *jocuri cu subiecte alese din viața cotidiană* (jocurile de convieţuire socială: de-a mama și de-a tata, de-a doctorul, de-a magazinul) și *jocuri cu subiecte din basme și povești* (de-a Scufița Roșie).

Jocul de construcții

Atitudinea creatoare în jocul de construcții se manifestă în activitatea de utilizare a unei varietăți de materiale pentru configurarea unor reproduceri bidimensionale sau tridimensionale, aproximative sau fidele, ale unor obiecte reale. În activitățile organizate sau libere, jocul de construcții poate lua forma elaborării unei construcții originale, a reconstituirii unui model prezentat anterior sau a construcției după model. În primii ani ai preșcolarității copilul se concentrează asupra obiectului construit căruia îi acordă o semnificație pe parcursul construcției sau ulterior. Activitățile de construcție nu au unitate, elementele construite fiind adesea prezentate disparat, copilul nefiind preocupat pentru crearea unor relaționări între acestea. Pe măsura înaintării în vârstă, preșcolarul tinde să acorde importanță sporită semnificației construcției, care este stabilită la începutul acțiunii și este considerată treptat mai importantă decât aceasta. De aici și preocuparea preșcolarului mare pentru rezolvarea cu acurateţe și originalitate a sarcinilor de construcție. Evoluția este evidentă și în ceea ce privește alegerea temei jocului, care devine mai complexă, dar și în atenția acordată detaliilor.

Într-o analiză longitudinală, etapele jocului de construcții sunt:

- familiarizarea cu materialele și tema jocului. Copilul nu

construieşte însă manipulează materialul de construcţie: cuburi, rozete, nisipul, pietrele;
- deconstrucţia şi construcţia de şiruri şi turnuri;
- construirea podurilor;
- închiderea unor figuri;
- crearea de structuri estetice;
- reprezentarea în joc a unor obiecte reale;
- construcţia în grup, cu o temă comună.

Jocul de construcţii implică la rândul său raportarea la aspecte ale realităţii, ce vor fi supuse unei acţiuni de analiză şi sinteză necesare transpunerii lor în modele construite, demers cu certe valenţe formative pe planul cunoaşterii şi al dezvoltării abilităţilor cognitive.

Prin caracterul său mai puternic finalist, jocul de construcţii îi oferă copilului satisfacţia îndeplinirii unei sarcini şi a aprecierii produsului obţinut. Adesea acest produs devine un stimul pentru continuarea activităţii de joc; jocul de construcţie poate pregăti cadrul pentru un joc de creaţie cu roluri.

În formele mai complexe, prin rigurozitatea pe care o impun şi prin centrarea pe produs, jocurile de construcţii contribuie la familiarizarea copilului cu specificul activităţii de muncă.

Jocurile de creaţie prin rol

Sursele de preluare a temelor şi rolurilor în jurul cărora se ţese subiectul jocului sunt realitatea înconjurătoare şi mediul ficţional al poveştilor. *Jocurile cu subiecte din viaţa cotidiană* reflectă prin conţinut experienţele directe trăite de copil, dar şi cele dobândite prin observaţie sau relatare. *Jocurile cu subiecte din poveşti* sunt mai pretenţioase, ele implicând adesea crearea unei atmosfere speciale sau redarea trăsăturilor unor personaje cu care copiii sunt puţin familiarizaţi (lupul, vrăjitoarea). Ca atare, aceste jocuri impun reproducerea creatoare a imaginilor artistice şi a acţiunii personajelor.

Jocurile inspirate de textul poveştilor pot lua forma unor jocuri dramatizări în care rolurile sunt interpretate fie de copii, fie de păpuşile de teatru. Organizarea unui teatru de păpuşi îi permite copilului detaşarea de

un rol anume şi asumarea responsabilităţii de organizator, regizor al punerii în scenă a poveştii.

Aşa după cum am arătat anterior, jocul de creaţie înregistrează o evoluţie şi o îmbogăţire de la un an la altul. Dacă la începutul vârstei preşcolare copilul redă acţiuni izolate, îşi asumă roluri fără să le dea o semnificaţie socială sau fără o motivaţie internă, treptat copilul va trece spre jocuri cu roluri care presupun redarea unor aspecte mai complexe, legate de caracteristicile personajelor interpretate (acţiuni analoage, atitudini, exprimări verbale şi nonverbale, folosirea unor instrumente specifice etc.) şi care sunt integrate în activităţi ce presupun interacţiune şi cooperare şi converg către o finalitate prestabilită.

Pe tot parcursul jocurilor de creaţie, comportamentul copilului, de simbolizare conştientă şi inconştientă a realităţii este larg ilustrat. Prin jocul de creaţie se stabileşte o relaţie specifică între copil şi realitate, pe care copilul nu o copiază mecanic. Situaţia de joc este un spaţiu de:

- ⇨ asimilare a caracteristicilor unor obiecte, situaţii, roluri sociale;
- ⇨ încorporare a evenimentelor trecute şi de completare a realităţii;
- ⇨ compensare a realităţii prin satisfacerea prin joc a unor tendinţe şi nevoi a căror îndeplinire este imposibilă în realitate;
- ⇨ anticipare a unor situaţii reale şi a consecinţelor lor;
- ⇨ retrăire a unor situaţii reale şi exersare a modalităţilor de stăpânire a lor.

8.4.2. Jocul cu reguli

Jocul cu reguli se constituie începând cu perioada preşcolară şi se desăvârşeşte în perioada şcolară mică. Fie că sunt *inventate sau adaptate de participanţii la joc* sau *formulate de educator*, fie că sunt *impuse prin tradiţie*, sau de *normele morale*, regulile jocului sunt convenţii cu privire la un mod de a proceda şi de a interacţiona social (precizează mişcările şi acţiunile şi restricţionează asupra anumitor mişcări şi acţiuni) pe parcursul activităţii ludice. Prin interiorizare, unele dintre ele tind să devină principii de conduită în joc şi viaţa reală.

Ca şi în cazul jocurilor de creaţie, şi pentru categoria jocurilor cu reguli se pot delimita jocuri în care pe prim plan se află *mişcarea* şi jocuri centrate pe *stimularea intelectuală şi antrenarea proceselor psihice.* O categorie aparte a jocurilor cu reguli o constituie *jocurile didactice,* care îşi propun finalităţi de dezvoltare psihofizică mai clar conturate.

Jocurile de mişcare

Acest tip de jocuri corespunde dinamismului specific copilăriei şi satisface în cea mai mare măsură nevoia de mişcare a preşcolarilor. În general, aceste jocuri se bazează pe respectarea unui set de reguli prestabilite şi pe performarea unor mişcări specifice. Spre deosebire de etapa anterioară de vârstă, în perioada preşcolară, aceste mişcări sunt încadrate într-un context, în jocuri de mişcare ce reflectă fragmente din viaţa reală, presupunând cel mai adesea imitarea unor mişcări, atitudini şi relaţii din viaţa oamenilor şi animalelor (ex.: „Lupul şi oile", „Hoţii şi vardiştii", „Raţele şi vânătorii") - ***jocuri de mişcare cu subiect.*** Contextualizarea mişcărilor are loc şi în ***jocurile cu text şi cântec***, în care copiii se organizează în cerc sau horă, iar existenţa textului sau a cântecului asigură o interpretare mai expresivă a rolului impus de text şi executarea mai corectă a mişcărilor (ex.: jocuri cu degetele). În aceeaşi categorie a jocurilor de mişcare se integrează şi ***jocurile fără subiect,*** a căror scop principal este exersarea îndemânării şi agilităţii motrice. De cele mai multe ori acestea primesc un caracter competitiv, desfăşurându-se sub forma întrecerilor.

Indiferent de forma pe care o iau, jocurile de mişcare exercită un important rol formativ în planul dezvoltării psihofizice a preşcolarilor. Impunând respectarea unor reguli de mişcare, ele contribuie la sporirea preciziei şi coordonării mişcărilor generale şi fine. Integrând valenţele formative în plan intelectual ale jocurilor care presupun prelucrarea datelor unei situaţii sau sarcini de lucru, jocurile de mişcare contribuie în plus la conturarea unui comportament de joc bazat pe corectitudine şi perseverenţă. Copilul învaţă să îşi subordoneze tendinţele, interesele şi trăirile proprii intereselor de grup, fixate prin regulile jocului, ceea ce implică exersarea stăpânirii de sine, a altruismului şi spiritului de echipă.

Jocurile didactice

Jocul didactic este o formă de activitate accesibilă copilului, prin care se realizează o parte din sarcinile instructiv-formative ale activităților obligatorii, dar și a celor alese, într-o atmosferă distractivă, antrenantă și motivantă.

Valoarea practică a jocului didactic constă în faptul că în procesul desfășurării lui, copilul are ocazia să-și aplice cunoștințele dobândite în diverse tipuri de activități, să își exerseze priceperile și deprinderile în cadrul unei activități plăcute, în care sarcina și condițiile de învățare sunt stabilite de cadrul didactic, dar elementul ludic este prezent prin integrarea unor momente de surpriză, așteptare, încercare a capacităților personale și întrecere între copii.

Jocurile didactice pot îmbrăca forma unor jocuri de mișcare; parcurgerea de către copii a unor trasee identice într-o întrecere, sau a unor jocuri sportive combinate cu jocul de creație: jocuri concurs în care copiii îndeplinesc rolul unor personaje („Dacii și romanii").

Jocurile didactice care urmăresc explicit dezvoltarea psihică pot fi și acestea foarte variate. Iată o posibilă clasificare a acestora, după criteriul ariei psihofizice exersate (adaptată după J. Moyles, 1989):

- *Jocul psihomotor* ce vizează dezvoltarea mobilității generale și fine:
  - ⇨ Jocuri de construcție/ dezasamblare;
  - ⇨ Jocuri de manipulare/coordonare;
  - ⇨ Jocuri de stimulare senzorială: de discriminare cromatică, muzicale;
  - ⇨ Jocuri de mișcare creativă (dansul);
  - ⇨ Jocuri de cățărare, escaladare;
- *Jocul de stimulare intelectuală:*
  - ⇨ Jocuri lingvistice: de comunicare, gramaticale, de exersare a ascultării, de cuvinte;
  - ⇨ Jocuri de cunoaștere a mediului: de explorare, investigație, rezolvare de probleme;
  - ⇨ Jocuri logico-matematice: cu numere și numărare, de comparare, analiză, descriere, clasificare, de perspicacitate;
  - ⇨ Jocuri de creativitate: de imagerie mintală, de reprezentare estetică;
- *Jocul de dezvoltare socio-emoțională:*
  - ⇨ Jocuri de comunicare, cooperare;

- ⇨ Jocuri de autocontrol: de imobilitate, de tăcere;
- ⇨ Jocuri de empatie: interpretarea unor poveşti, redarea unui personaj, imitaţie;
- ⇨ Jocuri de prezentare de sine;
- ⇨ Jocuri de competiţie;
- ⇨ Jocuri terapeutice;

Categoriile de joc clasificate mai sus primesc în practica educaţională valenţe organizatorice şi formative specifice în funcţie de nivelul de dezvoltare al copiilor, jocurile didactice trebuind să vizeze zona proximei dezvoltări şi să ţină cont de linia generală a evoluţiei preşcolarilor în activitatea ludică. Alte criterii de adaptare a tipurilor de joc didactic sunt: finalitatea mai generală urmărită, particularităţile individuale şi de grup ale copiilor, nevoile lor de cunoaştere. Detaliind asupra acestui ultim criteriu, trebuinţele de cunoaştere ale preşcolarilor pot fi pe deplin întâmpinate în jocul didactic, dacă acesta este riguros gândit şi organizat, educatoarea fiind în acelaşi timp preocupată pentru diferenţierea şi individualizarea sarcinilor de joc. Trebuinţele de cunoaştere şi acţiune ale preşcolarilor se pot manifesta în direcţii variate:

- nevoia de a exersa, persevera, imita, controla, a obţine încredere în forţele proprii;
- nevoia de a achiziţiona noi cunoştinţe în domenii de interes, de a exersa deprinderi fizice şi intelectuale şi de a obţine competenţe specifice;
- nevoia de a gândi şi crea original;
- nevoia de a investiga, căuta, explora neîngrădit;
- nevoia de a comunica, a pune întrebări, a interacţiona cu ceilalţi, a avea momente de reculegere şi reflecţie;
- nevoia de a se prezenta pe sine şi de a-şi evalua posibilităţile şi limitările;
- nevoia de a se angaja în activitate în ritmul propriu.

Conducerea jocurilor didactice

Spre deosebire de jocul liber, ca activitate aleasă şi organizată de copii, jocul didactic este un tip de joc direcţionat spre îndeplinirea

anumitor finalități prestabilite. Această caracteristică presupune o susținută implicare a cadrului didactic din grădiniță în proiectarea, organizarea și desfășurarea eficientă a activităților de joc didactic.

Proiectarea jocului didactic presupune din partea educatoarei *proiectarea elementelor de structură a jocului.* Jocul de natură didactică are o structură specifică, în care se integrează:

Scopul didactic al jocului, dat de finalitatea instructiv-formativă urmărită. Acesta trebuie formulat, făcându-se referire directă la obiectivele specifice ariei de conținut în care se înscrie conținutul jocului.

Sarcina didactică a jocului reprezintă problema de gândire și/sau acțiune pusă în fața copilului (a compara, a descrie, a ghici, a indica, a măsura, a parcurge un traseu).

Sarcina didactică se regăsește în formularea cerinței jocului și trebuie indicată clar, în termeni operaționali. Cuprinzând la vârstele mai mici un singur aspect de conținut sau un singur element de acțiune, pentru preșcolarii mari sarcina jocului poate fi mai cuprinzătoare, indicând acțiuni complexe, pentru îndeplinirea căreia copiii să fie puși în situația de a decide o strategie de rezolvare. În oricare din situații, însă, sarcina jocului trebuie astfel formulată încât să antreneze întreaga personalitate a copilului (nu doar posibilitățile intelectuale, ci și cele afectiv-emoționale), iar acest lucru se poate face prin preocuparea educatoarei de a păstra și spori caracterul ludic al activității. *Elementele de joc* ale activității trebuie să fie prezente nu doar ca momente de relaxare sau recompensă finală (aplauze, festivitate de premiere), ci ca mijloc de rezolvare a sarcinii de joc: întrecere, momente de tensiune, momente de decizie etc.

Conținutul jocului este alcătuit din ansamblul cunoștințelor și capacităților obținute în diversele activități instructiv-formative, care sunt activate în funcție de sarcina jocului ce presupune reactualizarea, completarea, aplicarea lor practică. Sarcina educatoarei este aceea de a solicita în cadrul jocului nu doar activități de recunoaștere sau reproducere a informației pe care copiii au achiziționat-o, ci și activități de reorganizare a cunoștințelor pentru sarcini de rezolvare de probleme sau aplicative. Oricum, la un conținut identic, educatoarea poate gândi sarcini diferențiate și chiar individualizate. Gradul de complexitate al sarcinii jocului trebuie să fie optim, astfel încât cerința jocului să motiveze și să susțină desfășurarea acțiunii.

În proiectarea jocului didactic, educatoarea trebuie să formuleze regulile jocului, astfel încât ele să fie aplicabile pentru întreg jocul şi pentru toţi participanţii la joc, chiar dacă sarcinile acestora de joc sunt diferenţiate. Regulile jocului trebuie să vizeze asigurarea unui comportament corect şi disciplinat pe parcursul activităţii, dar au şi rolul de a descrie cadrul de rezolvare a sarcinii jocului, de aceea ele trebuie să restricţioneze comportamentul copiilor într-o măsură care să asigure caracterul incitant al jocului (ex.: o echipă de jucători nu poate continua jocul până nu primeşte răspunsul corect de la o altă echipă).

În ceea ce priveşte asigurarea *materialului de joc*, educatoarea are sarcina de a gândi şi elabora materialele necesare îndeplinirii sarcinii jocului (jetoane, fişe, ,jucării, echipamente), care să fie adecvate particularităţilor de vârstă şi individuale ale copiilor şi în acelaşi timp stimulativ şi diferit de materialele folosite în activităţile de învăţare comune.

Succesul jocului didactic este asigurat şi de stabilirea prealabilă a grupelor de joc, şi a succesiunii acţiunilor de joc, dar şi de organizarea spaţiului de activitate.

Sarcinile educatoarei în ceea ce priveşte conducerea jocului didactic se continuă şi pe parcursul derulării acestuia. Ele merg în sensul *creării atmosferei* propice jocului în faza iniţială şi pe parcursul acestuia, prin observarea comportamentului copiilor şi asigurarea respectării regulilor, prin încurajarea participării tuturor copiilor la joc, încurajarea manifestării entuziasmului şi al susţinerii în jocurile – competiţie, temperarea unor tendinţe negative şi oferirea de feed-back permanent.

În prezentarea jocului, educatoarei îi revine rolul de *prezentare a materialelor de joc*, a caracteristicilor şi funcţionării acestora sau a unor exemple de conţinut (ex.: o ghicitoare, propoziţie, pereche de cuvinte de tipul celor ce vor fi utilizate), anunţare a titlului şi scopului jocului, care se va face concis şi pe înţelesul copiilor. Denumirea jocului trebuie să fie suficient de sugestivă, pentru a se putea face referire la ea pentru reglarea acţiunii de joc (ex.: „Inventăm cuvinte" şi nu le copiem). De asemenea, *explicarea şi demonstrarea jocului* îi revine tot educatoarei,care poate să antreneze şi unu-doi copii pentru ilustrarea activităţii. Acum educatoarea indică regulile jocului şi se asigură că toţi copiii le-au înţeles, precizează conţinutul jocului şi principalele momente ale acestuia, arată cum se va folosi materialul pe parcursul jocului,

distribuie roluri şi responsabilităţi, formulează cerinţele ce trebuie satisfăcute pentru a câştiga şi, eventual, criteriile de eliminare din joc. Apoi organizează *executarea jocului de probă*, pentru a se asigura că elementele jocului au fost clar înţelese. În funcţie de reuşita probei, face recomandări ulterioare şi corectează greşelile tipice întâlnite.

Pe parcursul desfăşurării jocului, educatoarea oferă *asistenţă* copiilor, *asigură materiale* suplimentare, sau chiar *participă* efectiv ca jucător. Însă în această ultimă situaţie educatoarea continuă să fie imparţială şi în controlul deplin al situaţiei, pentru a asigura astfel atmosfera de securitate emoţională necesară copiilor. La finalul jocului, *face aprecieri* cu privire la comportamentul copiilor, măsura în care au fost respectare regulile şi corectitudinea şi originalitatea îndeplinirii sarcinilor de joc. Eventual, *gândeşte* împreună cu copiii *modalităţi de continuare*/complicare a jocului.

Dincolo de aceste sarcini de organizare şi desfăşurare a jocului, educatoarea va face o *evaluare* riguroasă *a reuşitei jocului* din perspectivă didactică şi va integra noile achiziţii ale copiilor în contexte mai largi sau aplicative, în cadrul altor tipuri de activităţi.

În organizarea activităţilor de joc didactic şi, în general, pentru proiectarea activităţilor ludice în grădiniţă, educatoarea trebuie să realizeze un bun echilibru între ponderea activităţilor de joc şi alte tipuri de activităţi instructiv-formative din programul educaţional al copiilor.

De asemenea, tot ca o recomandare generală, educatoarea trebuie să decidă competent asupra gradului de implicare şi direcţionare a jocului copiilor preşcolari. Copiilor trebuie să li se asigure timp pentru căutare şi descoperire a soluţiilor în cadrul activităţilor ludice în general, şi a celor din grădiniţă în special. Caracterul particular al jocului din grădiniţă este dat de multitudinea de stimuli şi solicitări pe care acesta îl implică prin numărul mai mare de participanţi la joc, prin materialele de joc care adesea nu sunt accesibile copiilor şi acasă, prin prezenţa permanentă a unei persoane competente şi dispuse să aprobe, asiste şi sprijine jocul.

Înţelegând importanţa investigaţiei şi interacţiunii libere, dar şi a implicării directe în jocul copiilor, educatoarea trebuie să exerseze alternarea şi completarea reciprocă a **jocului liber şi direcţionat** al copiilor.

Jocul liber poate fi dublat de momente de *coordonare, implicare, evaluare* şi alimentat în urma unor momente de *reorganizare şi adaptare*, pe care cadrul didactic le asigură.

În loc de concluzii, sintetizăm principiile care trebuie să ghideze atitudinea cadrului didactic şi a părinţilor faţă de jocul preşcolarilor:

1. Jocul trebuie acceptat şi considerat important ca proces, şi nu doar pentru eventualele sale produse (achiziţii intelectuale, produse materiale);
2. Jocul nu este opus muncii;
3. Caracteristicile şi calitatea jocului depind întotdeauna de mediul, resursele şi contextul social în care acesta are loc;
4. Jocul este un prilej excepţional pentru învăţare;
5. Jocul direcţionat de către adult sau educator determină dezvoltarea copilului în zona proximă de competenţă;
6. Părintele are dreptul să ceară instituţiei educaţionale organizarea unor activităţi ludice care să se detaşeze calitativ şi ca organizare de cele realizate acasă şi are obligaţia de a încuraja continuarea jocului constructiv al copilului şi în mediul familial.

8.5. Jucăria

Jucăria este pentru copil un obiect destinat jocului şi mult mai mult decât atât. Ea este percepută drept un tovarăş îndrăgit, căruia copilul îi conferă, în planul imaginaţiei, caracteristici umane. Prezenţa jucăriilor îi stimulează copilului forţa de creaţie, fantezia, iar relaţionarea cu diversele tipuri de jucării îi trezeşte trăiri afective, emoţii, interese.

Astfel, jucăria este un stimulent al jocului. Acţiunea cu jucăria poate să reprezinte la un moment dat jocul însuşi, cu precădere la preşcolarii mici. Copilul supune jucăria unei analize şi sinteze concrete, directe, tendinţa adesea întâlnită la preşcolari de a dezmembra jucării fiind expresia curiozităţii şi interesului pentru cunoaştere. Jucăria este un altul asupra căruia sunt reflectate activităţi specifice şi impresii acumulate de copilul preşcolar în viaţa reală, care sunt în acest fel retrăite, înţelese şi interiorizate. Activitatea cu jucăria îi permite copilului exercitarea unui

exercițiu de putere asupra acesteia, cu rol important în experimentarea prin joc a unor situații de viață parcurse (ex.: fetița îi impune păpușii să mănânce, păpușa „plânge", însă fetița este de neînduplecat), și înțelegerea mai bună a parametrilor acestora.

Treptat, pe măsura dezvoltării conduitei ludice, jucăria devine un instrument esențial pentru inițierea anumitor jocuri, fie că aceasta corespunde exact subiectului jocului, fie că este doar un înlocuitor al unor obiecte necesare. Ea este aleasă acum în funcție de tema și subiectul jocului.

Rezumând, putem spune că jucăria este accesoriul absolut al jocului, determinând caracterul jocului, conținutul acestuia și trăirile emoționale ale copilului

Valențele formative ale jucăriilor sunt multiple. Descriem în continuare câteva dintre acestea, sugerând și materielele de joc care contribuie cu precădere la dezvoltarea în direcția menționată:

- dezvoltarea operațiilor gândirii: analiza, sinteza, comparația, generalizarea, clasificarea: jocurile de puzzle, jucăriile demontabile, bețișoare, loto, încastrele, păpușile și mașinile cu accesorii, jocurile cu tematică: ferma, magazinul, casa păpușii, bucătăria de jucărie, cărțile pop-up etc.;
- dezvoltarea capacității de înțelegere a realității și de a face distincția între realitate și ficțiune: păpușile cu haine ce pot fi spălate sau schimbate, mașinile cu segmente detașabile, obiecte reale, în miniatură, haine și pantofi ai adulților, jucăriile tehnice;
- dezvoltarea creativității: creioane, foarfeci, acuarele pentru pictat cu degetele și vopsea pentru față, jucării ce redau personaje din desenele animate, mărgele, paste, instrumente de percuție, cărți care permit schimbarea cursului poveștii, jocuri cu piese tridimensionale: soldați, animale etc., jucării semiconfecționate și confecționate de copii, materiale din natură, hârtie colorată;
- exersarea capacităților de rezolvare de probleme: jocurile de masă, jocurile de construcții, jocurile de strategie cu piese ce pot fi manipulate;
- dezvoltarea capacității de percepție a formei și relațiilor spațiale și temporale: puzzle, setul de pahare de mărime crescătoare, încastrele, cuburile cu imagini din povești, leagănul, echipamentele de joc în ale liber (toboganul), cutiile de carton;

- dezvoltarea limbajului şi a capacităţii de comunicare: cărţile cu poveşti ilustrate, casetele audio, jucăriile muzicale care redau cântece cu text;
- dezvoltarea capacităţilor senzoriale: jucării pentru apă, cutia pentru baloane de săpun, instrumente muzicale reale şi de jucărie, caleidoscopul, jucării de pluş;
- dezvoltarea capacităţilor fizice: jucării de construcţie: cutii, cuburi, unelte de jucărie, tricicleta şi bicicleta, mingea, coarda, cercul, echipamentele pentru cătărat din burete;
- dezvoltarea simţului umorului: Hopa-Mitică, Găinile ciugulind, Jumping Jack Box;
- temperarea unor tendinţe negative, precum hiperactivitatea şi agresivitatea: jucării ce invită la cooperare, solicită atenţie concentrată sau oferă satisfacţie prin posibilitatea de acţiune, posibil distructivă, asupra lor: plastilină, apă, nisip, materiale de construcţie;
- depăşirea unor trăiri emoţionale negative: sentimentul de singurătate, tristeţe: păpuşi moi, jucării de pluş ursuleţi mari.

Alegerea de către adultul educator sau părinte a jucăriilor trebuie să ţină cont de câteva criterii şi cerinţe de natură didactică, igienică şi estetică pe care acestea trebuie să le îndeplinească.

Condiţiile de natură *didactică* se referă la adecvarea jucăriilor la vârsta copilului şi la particularităţile sale individuale, la caraterul lor distractiv, stimulativ, interactiv, funcţional. Sunt preferate în acest sens jucăriile semiconfecţionate sau confecţionate de copii, deoarece ele lasă loc pentru acţiunea variată a copilului şi nu limitează posibilităţile de utilizare.

Condiţiile de natură *estetică* se referă la aspectul jucăriei care trebuie să fie plăcut şi interesant, culorile jucăriei care nu trebuie să fie stridente, detaliile jucăriei, care trebuie să fie executate cu o oarecare acurateţe.

Criteriile de natură *igienică* se referă la faptul că jucăriile trebuie să fie sigure, să nu producă accidente prin prezenţa unor colţuri şi muchii tăioase, să nu invite la comportamente indezirabie: agresivitate,jocuri periculoase, să nu cultive valori pe care părinţii sau educatorii nu doresc să le promoveze, să nu genereze nervozitate sau frustrare, să nu copleşească prin număr sau cost.

Capapitolul 9

Câmpul relațional al grădiniței de copii

Contextul social în care funcționează instituția de educație preșcolară integrează variabile multiple, a căror configurare și condiționare reciprocă asigură caracteristici specifice programelor educaționale. La rândul lor, caracteristicile climatului psihosocial al grădiniței condiționează eficiența acțiunilor didactice, ambianța educațională având în sine valențe formative incontestabile.

Pe parcursul capitolului de față vom încerca să oferim un tablou al câmpului relațional pe care îl dezvoltă grădinița de copii ca instituție aparținătoare sistemului de învățământ și comunității, pe de-o parte, și ca spațiu de relaționare complexă interindividuală, pe de altă parte.

Definim noțiunea de *câmp relațional* drept ansamblul structurat al relațiilor psihosociale pe care le determină interacțiunile interpersonale în activitatea comună de natură instructiv-formativă și în afara acesteia, completat de contextul relațional extern în care este angajată instituția educațională.

Pentru a înțelege determinările reciproce complexe pe care câmpul psihosocial intern și câmpul psihosocial extern le au asupra calității programelor instructiv-educative ale grădiniței de copii, considerăm importantă analiza caracteristicilor mediului educogen al grădiniței, a relațiilor ce se stabilesc între actanții procesului educațional: educatoare și copii, și, nu mai puțin important, a interacțiunilor și determinărilor reciproce ale instituției preșcolare cu familia, școala și comunitatea.

9.1. Mediul educogen al grădiniței

Ca și orice altă instituție educațională, grădinița își exercită influențele educative asupra copiilor, atât prin acțiuni directe, cât și în mod indirect, prin felul în care își organizează elementele de mediu pedagogic.

Mediul pedagogic al grădiniței reprezintă ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali, angajați în activitatea de formare și dezvoltare a personalității copilului preșcolar, în raport cu trebuințele specifice vârstei și cu potențialitățile individuale, în beneficiul său și al comunității sociale.

Influența formativă a mediului, a contextului în care are loc procesul educațional este argumentată pertinent în teorii recente ale psihologiei dezvoltării la care am făcut deja referire pe parcursul cărții: teoria achiziției abilităților cognitive a lui K. Fisher, conform căreia, nivelul de activare a unei abilități depinde și de contextul particular de stimulare a ei, suportul ambiental fiind deseori hotărâtor în achiziția și dezvoltarea diverselor planuri cognitive, concepția reprezentanților școlii de psihologie socială cognitivă de la Geneva, conform cărora dezvoltarea cognitivă este mediată de interacțiunile sociale, la care pot fi adăugate teoria zonei proximei dezvoltări, a lui Vâgotski și contribuțiile privind rolul mediator al adultului în dezvoltarea copilului aduse de R. Feuerstein și la noi în țară de cercetările Mariei Roth-Szamoskozi.

Rolul formativ al mediului educațional este recunoscut și în documentele curriculare ale grădiniței care pe lângă programa formală, descriu și așa-numita *programă informală*, dată de „calitatea relațiilor interumane, relațiile grădiniței cu părinții și comunitatea, valorile promovate indirect de unitatea preșcolară respectivă". Aceleași documente prefigurează, ca tendință de schimbare în grădiniță, „crearea unui mediu educațional adecvat, pentru o stimulare continuă a învățării spontane a copilului" (Programa activităților instructiv-educative din grădiniță, 2000).

Caracterul educogen al factorilor de mediu ambiental este dat de capacitatea implicită a resurselor naturale, sociale, materiale și spirituale care asigură o anumită configurație contextului educațional, de a genera influențe formative implicite, dincolo de efectele educative urmărite într-o manieră explicită în cadrul procesului de învățământ.

Mediul se dovedește un factor de educație numai în condițiile în care el este structurat într-o manieră curriculară, integrată, în

care componentele procesului de învățământ - finalitățile, conținuturile, caracteristicile actanților procesului educațional, educatori, educați și părinți, strategiile și stilul didactic, formele predilecte de organizare a activităților, resursele materiale și de timp - au fost gândite și proiectate în strânsă determinare reciprocă și în concordanță cu ethosul instituției preșcolare și cu politica educațională promovată de aceasta, dar și cu specificul, concepțiile și expectanțele mediului social lărgit al comunității și societății în ansamblu. Îmbinarea specifică, particulară a acestor componente dă personalitate, identitate instituției educaționale. Rezultă că mediul educogen este unul caracterizat prin *coerența* programelor instructiv-educative.

Caracterul educogen al contextului instituțional în care are loc procesul instructiv-educativ este dat și de măsura în care, factorii de mediu reușesc să satisfacă interesele (nevoile, tendințele) generale și individuale ale participanților la educație, cadre didactice și copii, în sensul în care spațiul fizic și resursele materiale și spirituale disponibile permit, pe de-o parte, elaborarea proiectelor educaționale concepute de educatori, iar pe de altă parte, exprimarea liberă, dinamică a copiilor. Putem afirma, în consecință, că mediul generator de influențe formative trebuie să se caracterizeze printr-un *potențial optim de acțiune.*

Ambianța educațională (Cristea, S., 2000) este un alt factor ce condiționează caracterul educogen al mediului. Ea se definește, în plan extern, printr-o anumită calitate a relațiilor pe care grădinița le stabilește cu părinții și comunitatea, iar în plan intern, prin calitatea relațiilor interpersonale ale actanților acțiunii instructiv-educative, copii, educatori, personal administrativ. Literatura pedagogică inventariază atribute posibile ale ambianței educaționale care poate fi: închisă sau deschisă cu privire la comunicarea pedagogică; noncooperantă sau partenerială, cu privire la stilul de relaționare profesor elev și elev-elev; nonpermisivă sau permisivă, cu privire la aspectele afectiv-motivaționale ce caracterizează relația profesor-elev; impersonală sau personală, cu privire la caracterul diferențiat

al influențelor formative. Pedagogia modernă promovează stilul democratic de relaționare interindividuală în procesul educativ, bazat pe comunicare, cooperare, individualizare, numeroase studii (Bennet, N. 1991, Forman, E., 1989, Gillies, R., Ashman, A., 1996, Sharan, S., 1990, ş.a.) aducând argumente pentru eficiența acestui stil de relaționare, în raport cu cel tradițional, nu doar în planul învățării academice, dar şi al construirii unui stil eficient de relaționare socială. Putem deduce din comentariul de mai sus faptul că mediul educogen trebuie să se caracterizeze printr-un *stil eficient de relaționare* a agenților săi.

În viziunea noastră, mediul grădiniței determină influențe pozitive semnificative asupra copiilor, în măsura în care el reflectă:

- un program didactic coerent care va asigura un caracter unitar al comportamentului educațional al educatoarei, al personalului îngrijitor şi al părinților care vor promova aceleaşi timpuri de valori;
- o bună organizare şi utilizare a resurselor materiale şi a spațiului;
- un stil eficient de relaționare adult-copil şi copil-copil.

Concluzia de mai sus se regăseşte şi în rezultatele unei analize a diferitelor programe propuse şi folosite în instituțiile preşcolare (Day, D., Sheehan, R., 1974 apud Mitrofan, N., 1992), care au arătat că îmbunătățirea şi perfecționarea acestor atrebuie orientată către trei aspecte: 1) organizarea şi utilizarea spațiului; 2) modul în care sunt utilizate materialele didactice şi 3) gradul şi tipul de interacțiune adult-copil. Studiul mai sus amintit face şi o comparație, pe care o considerăm sugestivă, între efectele abordării integrate a variabilelor: spațiu, materiale, relații şi efectele abordării neintegrate a acestor variabile (vezi tabelul 9.1.):

SPAȚII, MATERIALE, ROLURI INTEGRATE	SPAȚII, MATERIALE, ROLURI NEINTEGRATE
1. Adulții și copiii lucrează cooperativ;	1. Puține contacte de durată adulți-copii;
2. Copiii au o autonomie de acțiune ce se înscrie în cadrul unor limite extinse;	2. Pentru fiecare din activitățile de joc și învățare adulții au creat reguli și modele de comportament predefinite și uneori nenecesare,care sunt aduse la cunoștința copiilor;
3. Interacțiunea copii-copii și copii-adulți se bazează pe comunicare reală;	3. Multe din relațiile copiilor sunt tranzitorii și nu se bazează pe comunicare;
4. Cele mai multe din materiale le sunt accesibile copiilor, împreună cu modalitățile de utilizare;	4. Puține materiale de rutină sunt accesibile copiilor restul fiind expuse sau ascunse vederii;
5. Eforturile copiilor par să fie centrate asupra finalității anunțate a activităților;	5. O mare parte din acțiunile unei activități structurate sunt direcționate întâmplător;
6. Copiii sunt incluși în toate activitățile specifice programului grădiniței;	6. Programul zilnic este prea puțin organizat. Cele mai multe din activități privesc rolurile personalului grădiniței și nu implică copiii;
7. Comportamentul agresiv față de ceilalți copii este puțin reprezentat, deoarece jucăriile sunt suficiente și activitățile variate.	7. Copiii folosesc jucăriile într-o manieră agresivă. Agresivitatea este adesea îndreptată către alți copii.

Tabelul 9.1. Analiza comparativă a abordării integrate/neintegrate a variabilelor: spațiu, materiale, relații

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Programele de educație timpurie mai recente descriu direcții de acțiune similare. Astfel, un program de educație preșcolară propus într-un studiu de actualitate (Vrășmaș, E., 2002, pag. 67) indică drept fundamente ale acestuia următoarele principii: reconsiderarea copilului ca ființă unică, reamenajarea spațiului educațional, revalorizarea jocului și parteneriatul educativ.

Înscriindu-ne în această preocupare pentru sporirea valențelor educaționale implicite ale mediului grădiniței, în continuare vom schița câteva sugestii metodice privind organizarea spațiului în care are loc procesul de instruire și învățare în grădiniță, continuând în subcapitolele ulterioare cu sugestii privind contextul relațional al grădiniței.

Considerăm că o bună organizare a spațiului fizic și o utilizare eficientă a resurselor materiale este importantă deoarece acestea creează cadrul propice unei relaționări didactice și nedidactice eficiente între participanții la procesul educativ. Literatura psihopedagogică indică o serie de cerințe pe care spațiul de desfășurare a activității instructiv-educative din grădiniță trebuie să le îndeplinească:

- spațiu adecvat, ceea ce înseamnă cel puțin 1mp/copil, în sala de grupă și 2,5mp/copil, în curte. Spațiul din interior și mobilierul trebuie să permită activități în grupuri mici și organizarea în cerc;
- situarea grădiniței, într-un spațiu deschis, natural, ferit de zgomotul puternic al orașului, însă nu izolată de acesta;
- încăperi luminoase (în cea mai mare parte a zilei cu lumină naturală);
- organizarea tuturor zonelor de activitate astfel încât să fie în raza vizuală a copiilor;
- așezarea mobilierului și a materialelor astfel încât copiii să aibă sentimentul stăpânirii spațiului grupei (ex.:catedra educatoarei va fi mică și așezată într-un colț);
- dispuneri adecvate ale spațiului: o zonă largă la intrare, zonă cu dulapuri, acces ușor la zonele de joacă și toalete;
- asigurarea securității spațiilor;
- condiții de igienă corespunzătoare;
- încălzire și aerisire corespunzătoare;
- organizarea unor camere de toaletă plăcute și fără legătură directă cu camerele de joacă;

- delimitarea în curte a unor zone însorite şi a altora cu umbră, a unor zone de joacă şi a altora de relaxare;
- aranjarea cât mai adecvată a echipamentelor şi materialelor didactice, care trebuie să fie: stimulative, accesibile, la îndemâna copiilor, utilizate de câte ori există ocazia, dispuse după o logică didactică anume: arii de stimulare, zone cu tematică specifică, proximităţi spaţiale pentru materiale ce transmit stimuli similari ori suficient de îndepărtate unele de altele pentru a nu distrage atenţia copilului de la explorarea lor în profunzime etc.
(după: *Grădiniţa de copii o afacere în expansiune şi o investiţie sigură*, Rentrop şi STRATON, Grup de editură şi consultanţă în afaceri, 1999)

Deşi de cele mai multe ori prezenţa unor spaţii deja constituite îi lasă educatoarei foarte puţină libertate de decizie în legătură cu amenajarea lor, cunoaşterea criteriilor mai sus amintite este importantă deoarece ele pot condiţiona calitatea procesului de instruire şi educaţie oferit de grădiniţă.

Recomandările privind dezvoltarea programelor de educaţie preşcolară propun un nou principiu al organizării spaţiilor educaţionale în *arii de stimulare* - arii sau domenii de activitate în care se petrece jocul şi învăţarea. Această nouă concepţie care implică opţiunea copiilor pentru tipul de activitate pe care o va desfăşura şi necesită asigurarea libertăţii de mişcare a copiilor în sala de grupă este o formă optimă de creare a ocaziilor de experimentare şi învăţare prin acţiune (Weinstein,1981, apud Krogh, 1990).

9.2. Natura relaţiilor interpersonale în grădiniţă

Prin caracterul său de mediu instituţionalizat, grădiniţa oferă repere specifice în care se va înscrie **relaţia educatoare – copii** în procesul educaţional şi dincolo de acesta. Deşi împrumută foarte mult din încărcătura afectivă a relaţiei părinte – copil, noua relaţionare cu adultul pe care preşcolarul o face odată cu intrarea în grădiniţă are câteva trăsături aparte:

- implică o anumită distanţă socială;
- presupune respectarea unor reguli de comunicare şi relaţionare cu un adult, altul decât părintele;

- este marcată de preocupările explicite ale educatoarei pentru atingerea finalităților instructiv-educative propuse;
- este mediată de preocuparea copilului preşcolar pentru rezolvarea sarcinilor didactice;
- este influențată de condițiile particulare pe care le are instituția educațională: spațiul unde este situată, dotarea, mobilierul, pregătirea cadrului didactic, programul special de instruire şi formare.

Educatoarea este repede percepută de copilul nou intrat în grădiniță drept un alt adult semnificativ, în afara părinților, pe care nu îl acceptă întotdeauna foarte uşor, mai ales că acest proces se suprapune adesea peste primele situații în care copilul se desparte temporar de părinți. Însă mediul stimulativ al grădiniței şi experiența de comunicare în astfel de situații a educatoarei facilitează adaptarea preşcolarului la noul său statut. Educatoarea devine pentru acesta un punct de reper în contextul bogat în provocări al grădiniței. Copilul se străduieşte să obțină atenția şi aprecierea educatoarei, acceptă fără condiționări regulile impuse de aceasta şi îi recunoaşte autoritatea absolută. Acest lucru nu înseamnă renunțarea copilului la manifestarea unor trebuințe firești precum: afirmarea de sine, împărtăşirea impresiilor şi a unor puncte de vedere personale, nevoia de a avea un anumit control asupra unor situații educaționale şi de a-şi exersa capacitatea de a alege şi de a lua decizii, iar aceste nevoi trebuie încurajate şi îndeplinite de educatoare ori câte ori este posibil.

Rolul educatoarei în relația sa cu copiii presupune exercitarea unor atribuții multiple. Aşa cum am arătat deja pe parcursul lucrării, teoria şi practica educațională preşcolară descrie noi roluri şi atitudini ale cadrului didactic din grădiniță, care derivă din transformarea de ansamblu a viziunii asupra procesului de educare a preşcolarilor şi dintr-o nouă concepție care se conturează asupra copilului cuprins în programul de educație timpurie. Noile documente curriculare încadrează relația educatoare - copii într-o remarcă sugestivă: „un proces de interacțiune şi acomodare reciprocă, subtilă şi continuă" (Programa activităților instructiv-educative din grădinița de copii, pag. 21).

Recomandarea făcută implică depăşirea rolului tradiţional al cadrului didactic, acela de transmiţător de informaţie şi anticipează noi atribuţii ale acestuia. În relaţia cu copilul care învaţă educatoarea este văzută ca un „factor de activare a funcţiilor mintale constructive şi creative ale acestuia" prin *medierea şi facilitarea învăţării* directe prin explorare. Asumarea de către educatoare a acestui rol presupune înţelegerea faptului că fiecare copil învaţă într-un mod aparte şi are nevoi de cunoaştere diferite. Acest lucru justifică opţiunea diferită a copiilor pentru activităţi diferite, care se desfăşoară în acelaşi timp. Angajaţi în activităţi de învăţare, copiii sunt încurajaţi să gândească singuri, să ia decizii şi să găsească soluţii pentru problemele întâlnite. Educatoarea este prezentă într-o astfel de situaţie, punând întrebări care îi vor încuraja pe copii să gândească şi altfel asupra a ceea ce fac, luând cunoştinţă despre eventualele concluzii greşite la care copiii ajung şi hotărând asupra contextului optim în care aceste greşeli vor fi corectate.

Desigur, uneori facilitarea învăţării înseamnă tocmai oferirea unor informaţii fără de care copiii nu pot continua rezolvarea sarcinii de învăţare, însă educatoarea trebuie să decidă asupra momentului potrivit pentru o astfel de intervenţie de predare. Atitudinea educatoarei în activitatea de transmitere de noi cunoştinţe este şi ea definitorie pentru relaţia cu copiii. Cum la această vârstă expunerile sunt de cele mai multe ori ineficiente, atenţia copiilor trebuie canalizată spre noul subiect, iar educatoarea trebuie să îl prezinte de aşa manieră încât el să devină relevant pentru copii, prin prisma experienţei de viaţă şi învăţare pe care aceştia o au.

Educatoarea este şi *organizatorul activităţii de joc* a copilului, activitate în care se poate angaja uneori ca partener, însă întotdeauna observă, asistă şi reglează conduita de joc a copiilor. Observarea activităţii ludice este pentru educatoare un prilej de cunoaştere a identităţii copiilor, a trăirilor emoţionale şi a experienţelor de viaţă parcurse, a calităţii cunoştinţelor şi a capacităţii acestora de a le utiliza creator, fapt ce îi permite adaptarea şi diferenţierea modalităţilor de relaţionare individuală cu fiecare dintre copii.

Rolul educatoarei în relația cu copiii este exercitat și în direcția *evaluării* prestațiilor copiilor, însă în grădiniță activitatea de evaluare nu are implicații speciale în ceea ce privește nuanțarea relației educatoarei cu copiii, evaluarea fiind aici preponderent formativă, iar mijloacele de evaluare pemit păstrarea unei atmosfere care îi conferă copilului siguranță și detașare.

În sfârșit, educatoarea este și un *mediator al comportamentului* copiilor. Activitatea de disciplinare în grădiniță este de natură pozitivă și implică, în opinia noastră, respectarea de către educatoare a unor principii de bază:

- formularea regulilor de comportament într-o manieră pozitivă și implicarea de câte ori este posibil a copiilor în stabilirea regulilor;
- evitarea diminuării respectului de sine al copiilor;
- evitarea motivării sau argumentării prin comparații între copii;
- definirea clară a limitelor și respectarea lor;
- redirecționarea comportamentelor inadecvate;
- exprimarea fățișă a încurajării și aprobării;
- grija de a nu amplifica sentimentul de vinovăție și rușine;
- utilizarea cu discernământ a recompensei și pedepsei;
- folosirea cuvântului și a tonalității vocii ca instrumente pedagogice.

Nu putem să nu amintim rolul de *model* pe care educatoarea îl joacă în relația cu copilul. Înclinația spre imitație a preșcolarilor se manifestă și în preluarea rapidă și fidelă a comportamentelor, limbajului și atitudinilor pe care educatoarea le manifestă.De aceea, încrederea în sine, echilibrul psihic, capacitatea de comunicare eficientă, preocuparea pentru comunicarea interindividuală, dinamismul, simțul ordinii și al frumosului, calități absolut necesare cadrului didactic se vor regăsi și în personalitatea copiilor.

Raportarea copilului preșcolar la grupul de co-vârstnici și relaționările interindividuale multiple exersate în mediul grădiniței își pun amprenta într-o manieră hotărâtoare asupra dezvoltării capacităților de interacțiune socială, dar mai ales asupra modelării individualității și construirii imaginii de sine.

Activitățile de naturi variate pe care le prilejuiește grădinița dau loc unor raporturi diverse de interacțiune între copii: de comunicare și influențare, de atracție, indiferență sau chiar respingere, de cooperare și

competiție. Complexitatea relațiilor interindividuale crește pe măsura înaintării în vârstă, odată cu conturarea în linii fundamentale a identității personale și dezvoltarea capacității de control și exprimare a emoțiilor și trăirilor afective.

Tot acest ansamblu de relaționări interpersonale condiționate de rolurile sociale și facilitate de specificul activității din grădiniță se reflectă în climatul psihosocial al grupei și al instituției, cu amprenta sa asupra activității și dezvoltării copiilor preșcolari.

9.3. Colaborarea grădiniței cu alte medii educaționale

Parteneriatul grădiniței cu părinții și implicarea comunității în activitatea și decizia educativă reprezintă preocupări de actualitate ale domeniului preșcolar.

Nu mai puțin importantă este asumarea de către grădiniță, alături de familie, a rolului de verigă inițială a educației permanente a individului, ceea ce implică preocuparea pentru continuitatea funcțională a influențelor educative oferite de cele două instituții. Materializarea acestor preocupări se regăsește în demersurile concrete inițiate pentru stabilirea de punți de comunicare cu familia, comunitatea și școala. Ansamblul acestor relaționări îmbogățește câmpul relațional pe care grădinița îl descrie, de această dată în planul socio-educațional lărgit.

9.3.1. Colaborarea grădiniței cu familia

Programele de educație timpurie din toată lumea definesc parteneriatul cu părinții ca agenți educaționali drept un principiu fundamental al organizării și funcționării instituției preșcolare.

Obiectivul principal al colaborării grădiniței cu familia constă în conturarea unității de acțiune a celor doi factori educaționali, finalitate a cărei îndeplinire este condiționată de unitatea de concepții și exigențe, de un mod convergent de acțiune, de o bună cunoaștere reciprocă și de o atitudine reciprocă deschisă (Mialaret, G., 1981). Acest obiectiv se poate

realiza doar prin conceperea relației grădiniță – familie în dublu sens. Este vorba, pe de-o parte de preocuparea educatoarei de a cunoaște mediul familial al copilului și natura influențelor educaționale exercitate de părinți și de a ține cont de experiența de viață și învățare acumulată de copil în familie, iar pe de altă parte, de demersurile de implicare a părinților în activitatea educațională a grădiniței, atât ca parteneri în procesele de instruire și formare, cât și ca participanți în programele de educație a părinților.

Pentru o intervenție oportună a educatoarei pe primul plan descris, aceasta trebuie să cunoască condițiile vieții în familia copilului:

- condițiile de igienă asigurate, regimul alimentar, programul de somn, programul de distracție și plimbare în aer liber;
- gradul de implicare a copiilor în activitățile gospodărești;
- implicarea părinților în activități cu valențe formative precum: lectura poveștilor, frecventarea cu copiii a teatrului de păpuși etc.;
- maniera de implicare a părinților în jocul copiilor, atitudinea acestora față de joc;
- natura relațiilor părinți-copii și a relațiilor cu frații, natura dominantă a relațiilor între părinți, atmosfera emoțională a familiei, ușurința comunicării între membrii familiei;
- gradul de conștientizare din partea părinților a complexității anumitor dimensiuni de influență educațională (ex.: educația morală);
- concepția părinților despre grădiniță și sarcinile acesteia,

Observațiile asupra acestor aspecte sunt posibile prin *vizitarea familiei* de către educatoare, care, pe măsura apropierii de familie poate interveni cu sugestii și sfaturi menite să optimizeze mediul de dezvoltarea al copilului.

Vizitele în familia copilului sunt un prilej de discuție a educatoarei cu părinții într-un context informal, situație ce face ca dialogul să fie mai relaxat și personalizat.

Convergența către finalități comune în educația familială și în grădiniță se obține dacă vizitele sunt reciproce. Vizitarea grădiniței de către părinți este un prilej de familiarizare a acestora cu obiectivele activității instructiv-formative oferite de documentele curriculare și formulate de către educatoare.

Asistența părinților la unele activități ale grădiniței (șezători, vizite, excursii, activități comune și alese, expoziții cu lucrări ale copiilor) și chiar implicarea acestora în organizarea, desfășurarea și evaluarea lor le vor permite o mai bună cunoaștere a particularităților propriilor copii, a dificultăților pe care aceștia le întâmpină în activitățile comune, a comportamentelor dezvoltate de copil în relația cu co-vârstnicii și cu alți adulți. Acumularea acestor informații le va permite părinților modelarea relației cu copiii în activitățile de familie, dar și conștientizarea problemelor acestora și participarea împreună cu educatoarea la depășirea lor.

Problemele curente ale copiilor, precum și realizările acestora, trebuie însă aduse la cunoștința părinților prin modalități de comunicare operativă a educatoarei cu aceștia: corespondență, telefoane, comunicarea la începutul sau sfârșitul programului zilnic. Subliniem asupra faptului că nu doar aspectele negative în comportamentul și performanțele copilului trebuie să facă obiectul comunicărilor curente între părinți și educatoare, ci și reușitele acestuia în diverse planuri. Transmiterea acestor vești bune are pentru părinți un efect motivant pentru sprijinirea în continuare a evoluției copilului și pentru consolidarea relației cu instituția educațională.

Cel de-al doilea plan de colaborare a grădiniței cu familia implică *informarea teoretică* a părinților în problemele de psihopedagogie preșcolară. Cadrul în care educatoarea poate face acest lucru este asigurat de un program de *consultații* individuale și/sau colective cu teme precum: „Cum ne jucăm cu copiii noștri", „Cum putem contribui la dezvoltarea limbajului copiilor", „Care sunt problemele copilului singur la părinți" etc. În mod special, în cadrul acestor consultații individuale, părinții pot colabora cu educatoarea și alți specialiști la realizarea unor *planuri individuale de educație a propriilor copii,* care să vizeze depășirea dificultăților acestora în diverse arii de dezvoltare, sau, după caz, accelerarea dezvoltării, dacă potențialul copilului o permite.

Un alt prilej de informare teoretică a părinților îl reprezintă întâlnirile într-un cadru mai larg, al *ședințelor cu părinții* și al *lectoratelor* organizate pe diferite teme și desfășurate de educatoare, alți specialiști (medic, psiholog, logoped) și uneori, de părinții înșiși. Programul consultațiilor individuale și de grup și al lectoratelor trebuie

organizat riguros şi anunţat din timp. Întâlnirile de acest gen trebuie să se succeadă cu o periodicitate care să permită crearea unei relaţii mai apropiate cu familia şi consolidarea legăturii acesteia cu grădiniţa.

În practica educaţională curentă, relaţia părinţilor cu grădiniţa primeşte şi alte obiectivări. Într-un studiu recent asupra acestei problematici, educatoarele au amintit ca modalităţi de implicare a părinţilor în activitatea grădiniţei activităţile de asigurare a întreţinerii şi reparării mobilierului, alcătuirea de material didactic, asigurarea de sponsorizări, organizarea şi desfăşurarea împreună cu copiii şi/sau personalul grădiniţei a unor acţiuni în comunitate: vizite la case de bătrâni, activităţi desfăşurate la centrele de plasament, casele de copii etc. (cf. Păun, E., Iucu, R.,2002).

9.3.2. Colaborarea grădiniţei cu comunitatea

Colaborarea grădiniţei cu comunitatea în care funcţionează integrează două planuri de acţiune. Grădiniţa recunoaşte valenţele formative pe care comunitatea, mediul socio-cultural din care provin copiii o exercită asupra acestora şi ţine cont în programele educaţionale de toate experienţele de cunoaştere şi de viaţă prilejuite de aceasta. Mai mult, programele educaţionale ale grădiniţei îşi propun ca tendinţă de evoluţie familiarizarea copiilor cu ambianţa culturală a spaţiului social căruia acesta îi aparţine. Punerea în practică a acestei preocupări pedagogice presupune deschiderea către resursele comunităţii şi lărgirea cadrului de desfăşurare a activităţilor din grădiniţă, pentru integrarea acestor resurse. Astfel, este deja o situaţie obişnuită utilizarea spaţiilor comunităţii pentru desfăşurarea unor serbări, întreceri sportive.

O consecinţă a acestui tip de acţiuni este conştientizarea de către membrii comunităţii a problematicii specifice învăţământului preşcolar, fapt ce a determinat implicaţii practice benefice: implicarea autorităţilor locale în organizarea unor evenimente, atragerea de sponsorizări, implicarea unor instituţii ale comunităţii: ONG-uri, servicii sociale, în realizarea de acţiuni concrete de protecţie socială a copiilor şi de integrare în sistemul educaţional a unor copii defavorizaţi şi de proiecte de dezvoltare instituţională.

Al doilea plan al colaborării implică grădinița ca prestatoare de servicii către comunitate. Grădinița este primul segment al unui sistem de învățământ care își propune pregătirea indivizilor pentru o integrare socială activă. Instituția preșcolară își asumă această finalitate, transpunând-o în procesul de socializare primară și în pregătirea pentru școală. Frecventarea grădiniței devine astfel un factor de reușită școlară viitoare și, generalizând, de eficiență a sistemului educațional.

Adoptând principiul educației pentru toți, și în consecință, flexibilizându-și curriculum-ul, programele de educație timpurie devin mobiluri ale integrării educaționale a copiilor cu risc și cerințe educative speciale. Percepția grădiniței la nivelul comunității este aceea a unui mediu integrativ care asigură prin specificul componentelor sale prevenirea marginalizării sociale și șansa la educație pentru toți copiii.

9.3.3. Colaborarea grădiniței cu școala

Pregătirea copilului pentru startul școlar este un obiectiv final deplin acceptat și promovată în programele de educație timpurie din toate sistemele de învățământ dezvoltate, în condițiile intensificării și accelerării întregului proces de învățământ, începând de la primele trepte ale acestuia. Această accelerare nu înseamnă coborârea vârstei de școlarizare, ci o intensificare a instruirii și formării sistematice a copiilor încă din primii ani ai grădiniței. În consecință, pe parcursul perioadei preșcolare, copiii acumulează un bagaj important de cunoștințe fundamentale, priceperi, deprinderi, atitudini, capacități, comportamente care, consolidate și îmbogățite pe parcursul anului pregătitor pentru școală, vor contribui la conturarea „capacității complexe de învățare" sau a „stării de pregătire pentru școală", definită în literatura psihopedagogică drept „echilibrul realizat de ansamblul proceselor psihice care deschide calea unei deplasări și a unei achiziții noi, și marchează acel nivel al dezvoltării copilului la care activitatea de tip școlar contribuie din plin la dezvoltarea în continuare a personalității" (Kulcsar, T., 1978).

Deşi trăsăturile psihice pe care le solicită activitatea de elev nu pot fi desăvârşite în grădiniţă, premisele acestor trăsături pot şi trebuie să fie cultivate cu mijloacele specifice instituţiei preşcolare, păstrând jocul ca activitate predilectă a copiilor şi evitând transformarea grădiniţei într-o mini-şcoală.

Pentru asigurarea caracterului unitar şi a continuităţii grădiniţă-şcoală, cadrele didactice ale nivelului preprimar şi primar pot întreprinde activităţi în direcţia cunoaşterii cerinţelor programei şcolare respectiv preşcolare şi de grupă pregătitoare, schimburilor de experienţă prin asistenţa la activităţi didactice şi abordarea problematicii pregătirii pentru clasa I în întâlnirile metodice şi programele de formare continuă.

Pregătirea pentru şcoală presupune, alături de obţinerea de către copii a unei stări de disponibilitate pentru activitatea de învăţare de tip şcolar, şi familiarizarea acestuia cu caracteristicile şi implicaţiile statutului şi rolului de elev, cu natura relaţiilor cu adultul şi cu colegii, cu condiţiile mediului şcolar.

Deşi ocaziile de relaţionare ale grădiniţei cu şcoala sunt puţine, în grupa pregătitoare vizita copiilor împreună cu educatoarea în instituţiile locale este în instituţiileşcolare un demers foarte util în scopul mai sus amintit.

Pentru a-şi atinge scopul şi a crea impresii plăcute şi puternice, vizita în şcoală trebuie pregătită riguros şi eventual precedată de o discuţie cu copiii, în care educatoarea le explică rostul parcurgerii programelor şcolare, a materiilor ce se predau, caracteristicile atributelor şcolarităţii: a avea ghiozdan, a primi calificative, a-ţi face temele. Aceste discuţii vor înlesni observarea în timpul vizitei a diferenţelor dintre grădiniţă şi şcoală şi vor stimula dorinţa copiilor de a deveni şcolari. Pe parcursul vizitei, educatoarea va atrage atenţia copiilor asupra unor momente din desfăşurarea lecţiei, asupra modului cum răspund şcolarii la întrebări, asupra atmosferei disciplinate. La întoarcerea în grădiniţă se vor discuta impresiile acumulate, se vor oferi explicaţii suplimentare, iar în zilele următoare se pot organiza jocuri având ca temă activităţile din şcoală.

Alte inițiative care să apropie copiii preşcolari de mediul şi caracteristicile şcolii şi care pot fi valorificate într-o manieră similară celei descrise mai sus pot fi:

- vizitarea grădiniței de către copii ai unei clase I, care le împărtăşesc copiilor din grupa mare şi pregătitoare despre experiența de elev;
- organizarea unor serbări comune ale preşcolarilor mari cu copiii clasei I, activitate ce favorizează cunoaşterea interpersonală.

La rândul lor, cadrele didactice din grădiniță pot întreprinde activități de observare a copiilor din generațiile care au intrat în şcoală şi identificarea eventualelor probleme cu determinări în mediul grădiniței sau care ar putea fi prevenite de către educatoare.

Multitudinea relațiilor pe care grădinița le stabileşte cu mediul socio-educațional apropiat situează instituția de educație preprimară într-un context de determinări reciproce menite să asigure eficiența şi optimizarea procesului educațional. Grădinița devine astfel un centru de educație care lucrează în beneficiul copiilor, al familiilor lor şi al comunității.

BCU IAŞI/CENTRAL

Anexa 1.

Probe de evaluare a nivelului de dezvoltare psihofizică a preşcolarilor

Probele de mai jos au fost culese şi adaptate după probe existente în literatura psihopedagogică (Pop, E., Cristescu, M., Alexandru, J., 1992, Şchiopu, U., 1997, Mitrofan, I., 1997, Coaşan, A., 1997), luându-se în considerare criteriul complexităţii variabilelor pe care le implică şi a posibilităţii de adaptare a lor pentru fiecare din subetapele vârstei preşcolare.

I. Probe de dezvoltare psiho-motrică[1]

La vârsta de 4 ani

1. Copii stau în picioare cu ochii închişi, mâinile pe lângă corp, picioarele în linie dreaptă, unul după altul, în aşa fel încât călcâiul piciorului drept al copilului din faţă să atingă vârful piciorului stâng al celui din spate.
Durata: 15 secunde. Testul nu este reuşit dacă copilul balansează sau deplasează corpul. Este permisă o a doua încercare.
2. Copilul stă cu ochii închişi şi atinge vârful nasului cu indexul mâinii drepte şi apoi cu cel al mâinii stângi. Testul nu a reuşit dacă atinge alt loc sau dacă înainte de a atinge nasul, atinge alt loc. Pentru fiecare mână se permit câte trei încercări, din care două trebuie să fie pozitive.
3. Săritul cu ambele picioare uşor îndoite la nivelul genunchiului cu aterizare pe vârfuri, fără a se lua în considerare înălţimea saltului.
Durata: 5 secunde pentru cel puţin 7-8 sărituri. Testul nu a reuşit dacă nu se ridică ambele picioare în acelaşi timp, dacă subiectul nu cade pe vârfuri (ci pe genunchi).
4. Depunerea a 20 de piese, într-o cutie, cu maximum de viteză (cu dreapta de dreptaci, cu stânga de stângaci). Cutia de carton are 15/15 cm şi este aşezată în faţa copilului la o distanţă de un antebraţ. Piesele au 2 cm diametru şi se aşează în linie, înaintea cutiei, la 5 cm una de alta. La

[1] Probele de evaluare a nivelului de dezvoltare psihomotrica au la baza scala motrică „Oseretzki".

semnal, copilul depune piesele în cutie, una câte una, cât mai repede posibil, începând de la margine şi în orice ordine (dar să fie puse şi nu aruncate).Testul nu este reuşit dacă nu sunt depuse toate piesele în cutie. Durata: 15 secunde.

5. Descrierea, în spaţiu, a unor circumferinţe, cu indexul celor două mâini, braţele întinse orizotal. Mărimea circumferinţei poate fi aleasă, dar trebuie să fie egală pentru ambele părţi. Braţul drept va descrie circumferinţa în sensul acelor de ceasornic, cel stâng invers.

Durata: 10 secunde. Testul nu a reuşit dacă circumferinţele sunt descrise în acelaşi sens, dacă sunt forme neregulate sau una mai mică şi alta mai mare. Sunt permise trei încercări.

6. Experimentatorul întinde mâna spre subiect, spunându-i să o strângă cu putere, cu fiecare mână, pe rând. În acelaşi timp se observă dacă mişcarea de strângere a mâinii se generalizează şi la alte grupe şi zone de muşchi (închiderea mâinii opuse, contractarea feţei, încreţirea frunţii, deschiderea gurii, strângerea buzelor).

La vârsta de 5 ani

1. Copilul stă în picioare, pe vârfuri, cu ochii deschişi, mâinile la cusătura pantalonilor, gambele strâns apropiate. Călcâiele şi vârfurile picioarelor trebuie să se atingă.

Durata: 10 secunde. Testul nu este reuşit dacă subiectul părăseşte locul sau atinge solul cu călcâiele. Flexiunea genunchilor, balansarea corpului, înălţarea şi coborârea pe vârfurile picioarelor nu se consideră ca un eşec, dar se notează în protocol. Se permit trei încercări.

2. Se dă subiectului o hârtie de 5/5 cm şi i se cere s-o mototolească cu degetele mâinii drepte întoarse cu podul palmei în jos. Se interzice intervenţia mâinii opuse. După 15 secunde se face acelaşi lucru cu mâna stângă.

Durata: 15 secunde pentru dreapta şi 20 secunde pentru stânga – la dreptaci şi invers la stângaci. Testul nu a reuşit dacă se depăşeşte timpul fixat sau dacă ghemotoacele de hârtie nu sunt destul de compacte. Testul este cotat pozitiv un punct când este reuşit cu ambele mâini şi cu jumătate de punct când este reuşit cu o singură mână (se notează care). Pot fi permise două încercări pentru fiecare mână.

3. Cu ochii deschişi se sare pe o distanţă de 5 m pe piciorul stâng, apoi pe cel drept. Copilul îndoaie genunchiul drept cu mâinile de-a lungul coapsei şi sare la semnal, la capătul celor 5 m pune piciorul drept pe sol. După 30 de minute se reia exerciţiul cu dreptul. Nu se ţine seama de timp. Testul nu este reuşit dacă copilul deviază de la linia dreaptă mai mult de 50 de cm; dacă atinge solul cu celălalt picior; dacă balansează braţele. Testul este cotat pozitiv cu un punct dacă a fost reuşit cu ambele picioare, cu jumătate de punct dacă a reuşit cu unul singur (se notează care). Se permit câte două încercări pentru fiecare picior.

4. Înfăşurarea unui fir pe bobină. Subiectul ţine în mâna stângă un capăt al bobinei de care atârnă un fir de 2 m; prinde firul între police şi indexul drept şi la semnal înfăşoară firul pe bobină cu maximum de viteză. Procedează apoi invers cu mâna cealaltă. În timpul acţiunii, mâna care susţine bobina trebuie să stea nemişcată; dacă descrie cu ea mişcări circulare, se întrerupe proba pentru a o reîncepe, pentru cei evident neîndemânatici este permis să se sprijine cu mâna în care au bobina.

Durata: 15 secunde pentru dreapta şi 20 secunde pentru stânga (la dreptaci şi invers la stângaci). Testul este nereuşit dacă se depăşeşte timpul fixat. Se cotează cu 1 punct, dacă este executat cu ambele mâini şi cu jumătate de punct, dacă este executat doar cu o mână (se notează care).

5. Subiectul este aşezat înaintea unei mese şi în faţă i se pune o cutie de chibrituri (la o distanţă de la care o poate atinge uşor cu braţul îndoit la nivelul cotului). La stânga şi la dreapta cutiei se aşează vertical câte 10 chibrituri (la distanţa de 1 chibrit de cutie), unul în faţa celuilalt. La semnal, se cere subiectului să ia simultan, între index şi police câte un chibrit şi să le aşeze simultan în cutie.

Durata: 20 secunde pentru fiecare mână. Testul nu a reuşit dacă subiectul a luat mai puţin de 5 chibrituri în 20 secunde pentru fiecare mână (chiar dacă numărul este egal pentru fiecare mână); dacă mişcările braţelor nu sunt simultane (chiar dacă de fiecare parte s-a luat un număr egal de chibrituri).

Se notează la numărător numărul chibriturilor rămase la dreapta şi la numitor al celor rămase la stânga. Când testul reuşeşte, raportul este egal cu 1. Este permisă o a doua încercare.

6. Subiectul este solicitat să-şi arate dinţii. Testul nu este reuşit dacă copilul face mişcări suplimentare (încreţeşte nările, fruntea, sau ridică sprâncenele).

La vârsta de 6 ani

1. Subiectului i se cere ca, ţinând ochii deschişi, să stea pe piciorul drept, cu piciorul stâng îndoit în unghi drept, cu coapsa stângă paralelă cu dreapta, uşor în abducţie, mâinile (lipite de corp) la cusătura pantalonilor. Când piciorul stâng se lasă jos, se ia poziţia indicată. După 30 secunde acelaşi lucru, invers.

Durata: 10 secunda. Testul nu este reuşit dacă subiectul lasă în jos, mai mult de trei ori, piciorul ridicat; dacă atinge o singură dată solul cu piciorul îndoit; dacă părăseşte locul, dacă a sărit sau s-a ridicat în vârful picioarelor; dacă s-a balansat. Se cotează cu un punct reuşita cu ambele picioare şi cu jumătate de punct cu unul (se notează care). Se permit 2 încercări pentru fiecare picior.

2. Cu o minge de cauciuc se atinge o ţintă fixă de 1,5 m distanţă, la înălţimea capului copilului pe un panou de 25/25 cm. Copilul ia mingea de 8 cm diametru, cu mâna dreaptă, şi o aruncă, în linie dreaptă spre panou, fără avânt – cu gamba stângă înainte şi invers; nu se permit călcâiele unite sau vârfurile picioarelor depărtate. Mingea poate atinge centrul sau o latură a panoului. Băieţii trebuie să lanseze mingea de 3 ori cu fiecare mână, fetele de 4 ori.

Testul nu a reuşit pentru băieţi dacă au atins ţinta mai puţin de 2 ori din 3 încercări cu mâna dreaptă şi nici o dată cu stânga, din 3. Se cotează un punct reuşita cu ambele mâini şi cu jumătate de punct cu una (se notează care). Nu se reia proba.

3. Se sare cu picioarele înainte, deasupra unei corzi întinse la 20 cm de pământ, fără avânt, cu genunchii uşor flectaţi. Un capăt al corzii este fixat, celălalt ţinut de o greutate pentru a cădea uşor dacă este atinsă. Se observă dacă subiectul cade pe călcâie sau pe vârful picioarelor. Sare de 3 ori.

Testul nu a reuşit dacă sare de 2 ori din 3 încercări. Nu este reuşit dacă, deşi a sărit coarda, cade sau atinge pământul cu mâinile. Se permite o a doua încercare.

4. Desenarea unor linii verticale. Copilul este aşezat în faţa mesei, având în faţă o coală de hârtie dictando. Cu creionul în mâna dreaptă şi braţul sprijinit, trage, la semnal, linii verticale între liniile orizontale ale colii (pot fi şi inegale), cât poate de repede.

Durata: 15 secunde. Testul nu a reuşit dacă a tras mai puţin de 20 de linii cu dreapta şi mai puţin de 12 cu stânga (invers la stângaci). Liniile peste şi sub cele orizontale nu se socotesc, dacă depăşesc 3 mm. Se cotează 1 punct pentru reuşita cu ambele mâini şi cu jumătate de punct pentru reuşita cu o mână (se notează care). Se permite o a doua încercare pentru fiecare mână.

5. Mergând, copilul ţine în mâna stângă o bobină din care desface un fir pentru a-l înfăşura pe indexul mâinii drepte. După 5-10 secunde se reia acelaşi lucru pentru mâna stângă.

Durata: 15 secunde. Testul nu este reuşit dacă în timp ce execută mişcările cu mâinile schimbă mai mult de 3 ori ritmul mersului; dacă se opreşte pentru a desface firul, dacă nu poate exercita proba cu ambele mâini. Pentru fiecare mână se permite o a doua încercare. Se indică în protocol şi dacă testul este reuşit pentru o singură mână.

6. Se dă copilului un ciocan şi se cere să lovească cu el de mai multe ori în masă, întâi cu dreapte, apoi cu stânga. Testul nu este reuşit dacă se fac mişcări suplimentare (arată dinţii, încreţeşte fruntea, strânge buzele) sau reuşeşte numai cu o mână. Se permite şi o a doua încercare.

II. Probe de dezvoltare senzorială

1. Proba de determinare a raportului percepţie-reprezentare (inspirată din probele lui Jean Piaget)

Se aplică individual unor grupe de 5 copii între 4 şi 10 ani

Material: Setul 1: o farfurie, o lingură, o cheie, o cană (puse într-un săculeţ);
Setul 2: un cub, o prismă, un con, paralelipiped, piramidă, în câte două exemplare.

Desfăşurare:

1. Copilul este legat la ochi. Experimentatorul oferă sacul copilului şi acesta are sarcina de a scoate obiectele şi de a le denumi.

2. Se aşează toate figurile geometrice pe masă (setul 2). Copilul, legat la ochi, pipăie cubul, apoi dezlegat la ochi i se cere să recunoască în grupul de pe masă figura pe care a pipăit-o din setul 2. Se procedează la fel cu prisma şi conul.
3. Copilul este lăsat să privească figurile geometrice, pe rând, întâi cubul, apoi prisma, apoi conul. Sarcina sa este ca, legat la ochi, după fiecare percepere vizuală, să recunoască, prin pipăire, obiectul printre cele 5 forme de pe masă. Notăm reuşita sau nereuşita.

Interpretare: Se urmăreşte pe grupe de vârstă:

- evoluţia activităţii perceptive;
- trecerea de la percepţie la reprezentare intuitivă;
- concluzia că activitatea motrică intervine în construirea spaţiului însuşi şi este componentă necesară elaborării imaginii reprezentative şi a reprezentării spaţiului intuitiv

2. Sensibilitatea cromatică

Varianta I

Scopul: demonstrarea existenţei sensibilităţii cromatice la preşcolar şi şcolarul mic.

Material: fire de lână colorată violet, albastru, verde, galben, portocaliu, roşu – lipite pe un carton.

Desfăşurare: Aşezăm în faţa copilului cartonul cu firele de lână şi-i explicăm: „Vezi, pe acest carton avem fire de lână colorată. Eu îţi voi spune pe rând câte o culoare şi tu mi-o vei arăta cu degetul". Se verifică raportul între culoarea firului de lână şi cuvântul corespunzător. Se notează într-o fişă de observaţie cu un punct culorile denumite corect şi cu zero puncte cele indicate greşit.

Varianta a II-a

Material:

1. Două seturi de fire de lână, unul lipit pe carton, altul păstrat într-o cutie.
2. Un cartonaş de aceleaşi dimensiuni cu cel pe care am lipit firele de lână.

Desfăşurare: Aşezăm în faţa subiectului cartonul cu firele de lână, cutia şi cartonul gol. Firele de lână din cutie să fie puse în dezordine.

Sarcina subiectului este să aşeze firele în cutie în aceeaşi ordine coloristică corespunzătoare cartonului cu fire din faţa sa.

Instructaj: „Pe acest carton avem fire de lână colorată. În cutie avem aceleaşi fire. Tu va trebui să aşezi pe acest carton (arătăm cartonul gol) firele din cutie, în aceeaşi ordine ca aici.

3. Raportul formă-culoare în percepţia copilului

Scopul: ilustrarea raportului formă-culoare în percepţia copilului

Material: obiecte de forme diferite (cuburi, jetoane, triunghiuri, pătrate, cerculeţe, beţe...), colorate în albastru şi roşu.

Desfăşurare: Se cere copiilor să clasifice obiectele. Li se spune: „puneţi la un loc toate obiectele care sunt la fel."

Interpretare: Se urmăreşte dacă până la 4-5 ani clasificarea se face dominant după culoare (fără a se ţine seama de formă); treptat, cu vârsta, interesul copiilor pentru culoare scade şi-i ia locul interesul pentru formă.

4. Reprezentarea

(se aplică individual la copii de 4-5-6 ani)

Scopul: Evaluarea acurateţii reprezentărilor la copilul preşcolar

Proba:

Faza I – Material: o păpuşă îmbrăcată cu maiou, chiloţi, rochiţă, ciorapi.

Desfăşurare: Proba se desfăşoară la o măsuţă. Examinatorul cheamă un copil la măsuţă, îl aşează pe scăunel şi-i spune: „Hai să dezbrăcăm păpuşa să facă plajă".

Începe apoi s-o dezbrace fără a face nici un fel de comentarii. (Nu se numesc obiectele maiou, ciorapi etc. şi nu se face nici un fel de referire la ordinea operaţiilor de dezbrăcare). Îmbrăcămintea scoasă este pusă în dezordine pe masă (nu în ordinea care a fost urmată la dezbrăcare).

După câteva secunde examinatorul spune: „Gata, a făcut plajă. Acum să o îmbraci tu".

Interpretare: cercetările arată că 60% dintre copiii de 4 ani execută corect proba; 90% dintre copiii de 5 ani execută corect proba şi 100% dintre copiii de 6 ani execută corect proba. Această posibilitate este în strânsă dependenţă de acţiunea practică anterioară a copilului, care permite executarea corectă a operaţiei propuse, adică îmbrăcarea firească a păpuşii.

Faza a II-a – Material: 4 cartonaşe de 10 /5 cm pe care desenăm simplu, cu tuş negru:
O fustă cu bretele, o bluză, un chilot, un maiou.
Desfăşurare: Lucrăm individual. Ne asigurăm că subiectul recunoaşte imaginile de pe cele 4 cartonaşe, cerîndu-i să le numească (cartonaşele vor fi aşezate pe măsuţă, în lini orizontală, în ordinea de mai sus).

Examinatorul spune: „Aceste haine sunt ale păpuşii. Tu închipuieşte-ţi că sunt haine adevărate şi spune cum vom îmbrăca o păpuşă cu ele. Ce îi vom pune mai întâi? Alege tu şi dă-mi mie ce trebuie să-i punem mai întâi". După ce copilul ne dă obiectul pe care-l alege el, îi spunem: „Acum cu ce urmează să o îmbrăcăm? "...
Copilul trebuie să aleagă hainele şi să le pună în ordine, explicând cu voce tare.
Interpretare: Cercetările arată că: 12% dintre copiii de 4 ani reuşesc proba, 45% dintre copiii de 5 reuşesc proba şi 75% dintre copiii de 6 reuşesc proba.

Deci, comparativ cu faza I, rezultatele sunt mai slabe. Avem diferenţe între acţiunea practică şi capacitatea de a reprezenta această acţiune.

III. Probe de evaluare a nivelului de dezvoltare a limbajului, gândirii şi a altor aspecte ale dezvoltării intelectuale

1. Probe de determinare a nivelului de dezvoltare cognitivă a copilului de 4- 6/7 ani

Proba 1.

Scopul. Evaluarea capacităţii de **abstractizare**. Proba se va aplica personal.

Material: o cutie cu 4 bile de lemn, de culoare verde; o cutie cu 12 bile de lemn, de culoare albă.

Desfăşurare: Arătăm copilului cele două cutii cu bile şi îi spunem: „Vezi aceste bile de lemn? Dacă voi face un şirag de mărgele cu aceste bile albe, ce crezi, vom avea un şirag de bile mai mare decât şiragul pe care l-am face din bilele de lemn?"

Interpretare: Notăm dificultăţile pe care le întâmpină copilul pentru a realiza raportul dintre tot (întreg-bilele de lemn) şi părţi (bilele albe). Atragem atenţia că este vorba de un raport abstract, independent de percepţia concretă.

Proba 2. Definirea unei noțiuni

Probele de definire a unor noțiuni urmăresc conceptele finite prin intermediul explicării verbale a conținutului lor. Reușita la aceste probe este condiționată de bogăția vocabularului, de stăpânirea unor noțiuni generale și de nivelul de dezvoltarea a capacității de comunicare și explicitare prin cuvinte a realității înconjurătoare.

Instructaj: „Tu ai văzut o lingură? Spune-mi, ce este o lingură?" După ce subiectul răspunde, se trece la următoarea întrebare: „Tu ai văzut o masă? Spune-mi, ce este o masă?" Întrebările referitoare la celelalte noțiuni se adresează ca și în exemplele de mai sus.

Materialul verbal utilizat: lingură, masă, scaun, cal, minge, pălărie, sobă, mamă.

Proba 3. Compararea unor noțiuni

Reușita în stabilirea asemănărilor și deosebirilor – esența comparării – depinde de calitatea analizei și sintezei.

1. Stabilirea deosebirilor.

Instructaj: „Prin ce se deosebesc câinele și porumbelul?" După ce se notează răspunsul, se trece la următoarea pereche de noțiuni.

Materialul verbal utilizat. Câinele și porumbelul, mărul și para, fereastra și ușa, paharul și ceașca, mașina și sania.

2. Stabilirea asemănărilor

Instructaj: „Prin ce se aseamănă o prună și o piersică?" După ce se notează răspunsul dat se trece la următoarea pereche de noțiuni.

Materialul verbal utilizat: prună și piersică, pisica și șoarecele, vaporul și automobilul.

3. Stabilirea asemănărilor și deosebirilor

Instructaj: „Voi numi două lucruri și vreau ca tu să-mi spui prin ce se aseamănă și prin ce se deosebesc. Prin ce se aseamănă și prin ce se deosebesc o minge și o portocală?"

Material verbal utilizat: mingea și portocala, avionul și porumbelul.

4. Proba de contrarii[2].

Material: Pe un carton fixăm 9 feluri de obiecte sau imagini astfel:

1. Desenul unei ciuperci mari și al uneia mici;

---

[2] După A. Desceudres

2. Un creion cu vârful ascuțit și unul cu vârful tocit;
3. O bucată de fier (tare) și o bucată de cauciuc (moale), pe care copilul le va pipăi;
4. Desenul unui bloc turn (înalt) și a unei case (scunde);
5. O bucată de hârtie (netedă) și una de glasspapier (zgrunțuroasă) pe care copii le vor pipăi;
6. Fotografia unui om bătrân și a unuia tânăr;
7. Imaginea unui copil vesel și a unuia trist;
8. O stofă netedă și una mototolită;
9. Desenul unei linii drepte și a uneia curbe;
10. Se pune pe fiecare mână a copilului câte o cutie, ambele cutii să fie identice ca formă și mărime, pe una o umplem cu cuie pentru a diferenția însușirile ușor, greu.

Desfășurare:

Faza I. Spunem copilului: Vezi, ciuperca aceasta e mare, dar aceasta...? Fierul este tare, cauciucul este...?

Faza a doua: Reluăm seria de la început în ordine inversă, adică arătând copilului ciuperca mică și cerându-i să identifice ciuperca mare.

Observații: Se notează toate contrariile exprimate corect de copil. Nu se admit sinonimele, nici forma negativă.

Proba 4. Proba de integrare a noțiunilor în categorii de noțiuni

Scopul: Se verifică capacitatea de **generalizare** și gradul de însușire a unor noțiuni din domenii variate, posibilitatea raportării acestor noțiuni la respectivele categorii integratoare.

Varianta 1

Tehnica aplicării: Se propun copilului grupe de noțiuni aparținând aceleiași categorii integratoare și i se cere să denumească respectivele categorii.

1. crizantemă, trandafir, ghiocel;
2. roșia, ardeiul, vânăta;
3. laptele, brânza, untul;
4. lupul, ursul, vulpea;
5. masa, scaunul, dulapul;
6. păpușa, mingea, coarda;

BCU IAȘI UNIVERSITY LIBRARY

7. maşina, elicopterul, vaporul;
8. căciula, mănuşile, paltonul;
9. zidarul, tâmplarul, electricieanul,
10. cercul, pătratul, triunghiul.

Instructaj: „Spune, ce sunt crizantema, trandafirul, ghiocelul?" După răspunsul dat la prima întrebare, se trece la altă categorie de noţiuni. Se notează cu un punct indicarea corectă a categoriei integratoare. De exemplu: crizantema, trandafirul, ghiocelul sunt flori.

Varianta a doua

Tehnica aplicării: Se cere copilului să denumească cel puţin două noţiuni ce fac parte din următoarele categorii: copaci, legume, fructe, animale domestice, animale sălbatice, alimente, meserii, unelte, mijloace de transport, mobilă, îmbrăcăminte, culori, forme geometrice, părţi ale corpului omenesc, munci agricole, jucării, veselă, evenimente, instrumente muzicale, membrii familiei. Instructaj: „Gândeşte-te şi spune ce copaci cunoşti? Ce fructe?..." Se acordă câte un punct pentru fiecare noţiune indicată corect. Se notează cu două puncte când copilul poate indica mai multe cazuri particulare din categoria cerută. De exemplu: copaci – brad, tei...

Proba 5. Proba de clasificare

Materialul folosit: 40 de cartonaşe cu imagini reprezentând animale, fructe, legume, jucării şi mijloace de transport

Tehnica aplicării: preşcolarilor de vârste începând cu 4 ani li se dau câte 4/6/8 cartonaşe (în funcţie de vârstă) din fiecare categorie şi li se cere să le grupeze după asemănare. Se notează rezultatele obţinute, numărul reuşitelor şi greşelilor.

Proba 6. Operaţii cu noţiuni opuse

1. Analogii prin opoziţie

Instructaj: „Am să-ţi citesc ceva din care lipseşte ultimul cuvânt. Să vedem, poţi ghici cuvântul care lipseşte?"

Material verbal utilizat:

a. Fratele este un băiat, sora este...
b. O masă este din lemn, un geam din...
c. Lămâia este acră, mierea este...
d. O pasăre zboară, un peşte...

e. Câinele muşcă, pisica...
f. Vara plouă, iarna...
g. Ziua este lumină, noaptea este...
h. Vara este cald, iarna este...
i. Mergem cu picioarele şi prindem cu...
j. Crescând, băieţii devin bărbaţi, fetele...

2. Indicarea opusului unei noţiuni

Se notează cu un punct fiecare răspuns corect.

Instructaj: „Ascultă, am să-ţi spun un cuvânt, iar tu să-mi răspunzi prin alt cuvânt care înseamnă tocmai contrariul; eu spun negru, tu trebuie să răspunzi alb, pentru că acest cuvânt este chiar opusul cuvântului negru. Ai înţeles? Ascultă cu atenţie şi spune-mi după fiecare cuvânt pe care ţi-l spun, cuvântul care înseamnă tocmai contrariul."

Materialul verbal utilizat: repede, gros, plin, uscat, frumos, rău, curat, uşor, vesel. Se notează cu un punct fiecare răspuns corect.

Proba 7. Proba de rezolvare de probleme. Evaluarea comportamentului inteligent[3]

Se aplică individual, între 3-6/7 ani

Scopul: Demonstrarea modului în care se poate evidenţia comportamentul inteligent al copiilor.

Material: 4 măsuţe de înălţimi diferite, 2 mese mai mari, 4-5 scaune de dimensiuni şi forme diferite, o jucărie atârnată pe perete la doi metri înălţime, câteva beţe de 60 cm aşezate la întâmplare pe scaunele şi mesele din cameră, câteva tije ce se pot îmbina pentru prelungire.

Desfăşurare: Măsuţele, mesele, scaunele le plasăm la diferite distanţe de peretele pe care se află atârnată jucăria.

Se cere copilului să ia jucăria atârnată pe perete astfel:

„Vezi această jucărie de sus? Va fi a ta dacă poţi să o ajungi. Procedează cum vrei tu, poţi să foloseşti tot ceea ce ai prin cameră".

[3] după A. Ray

Subiectul va fi mereu încurajat până începe să acționeze. Dacă nu face nimic, nu acționează, ci stă și privește, experimentatorul îi va sugera, arătându-i un scaun, un băț etc.

Experimentul se desfășoară individual. Se notează comportamenul copilului.

Interpretare:

A. Metodele pe care le poate utiliza copilul pentru atingerea scopului pot fi:

1. Tentativa de a apuca direct, cu mâna, ridicându-se pe vârful picioarelor;
2. Tentativa de a apuca direct, urmată de apel la persoanele mature, de genul: "poate mi-o dați d-voastră", „jucăria trebuia pusă mai jos"; sau comentarii de genul: „mi-ar plăcea să mă pot cățăra", „trebuie să sar";
3. Tentativa de a apuca direct urmată de utilizarea la întâmplare a unor obiecte de același fel, dar de mărimi diferite;
4. Idem punctul 3, fără tentativa de a apuca direct. Copilul utilizează la întâmplare mesele, scaunele, bețele din jur fără să țină cont de dimensiunile lor;
5. Utilizarea la întâmplare a meselor și scaunelor, urmată apoi de o ordonare a utilizării lor după criteriul „mai mare" (alege o masă mai mare și un scaun mai mare decât precedentul, până reușește să ajungă la jucărie);
6. Utilizarea de la început a criteriului „mai mare" – respectiv începe cu un scaun sau masă mică și apoi alege un scaun sau o masă mai mare;
7. Tatonări diverse de construcții care în final dau o construcție corectă;
8. Construcția imediată, fără tatonări. Copilul are ideea să plaseze un scaun mic pe unul mare (sau pe o masă mare) în așa fel încât ajunge la jucărie imediat (sau utilizând tije, bețe);

B. Întocmiți un tabel în care treceți pe verticală cele 8 metode posibile, iar pe orizontală vârstele grupate astfel: 3,6 – 4,6 ani; 4,6 – 5,6 ani; 5,6 – 6.6 ani; 6,6 – 7,6 ani.

C. Încadrați copiii din grupa examinată după criteriul vârstei, la metodele utilizate.

Proba 8. Probă de evaluare a nivelului de dezvoltare a gândirii cauzale

Copiii sunt provocaţi să răspundă la întrebări de tipul:

- „Ce s-ar întâmpla dacă...?"
  - ceasurile s-ar opri
  - oamenii nu ar mai munci
  - nu ar mai exista apă/electricitate /foc
- „De ce...?"
  - de ce purtăm haine
  - de ce au casele ferestre
  - de ce trebuie să ne spălăm
  - de ce trebuie să-i ascultăm pe părinţi

Proba 9. Conservarea cantităţii

Material: 7 cuburi roşii (sau jetoane pătrate); 10 bile albastre (sau jetoane rotunde).

Desfăşurare:

Proba a) Aşezăm în faţa copilului cele 7 cuburi roşii pe linia orizontală şi-i cerem să aşeze tot atâtea bile albastre câte cuburi am aşezat noi (bilele vor fi luate de copil dintr-o cutie de pe masă). După ce le-a aşezat, întrebăm: „Sunt tot atâtea cuburi roşii câte bile albastre?"

Proba b) Apropiem cuburile unul de altul, iar bilele aşezate de copil rămân pe loc şi întrebăm: „Acum avem tot atâtea cuburi roşii câte bile albastre?"

Proba c) Îndepărtăm cuburile cu mai mare distanţă între ele decât au bilele între ele şi întrebăm: „Acum avem tot atâtea cuburi roşii câte bile albastre?"

Notă: În cazul copiilor de 5-6 ani care nu realizează intuitiv conservarea cantităţii, educatoarele vor antrena ulterior, în mod individual, copiii în exerciţii şi jocuri de comparare a diferitelor mulţimi de obiecte prin punere în corespondenţă, indiferent de aşezarea spaţială a acestora: ceşcuţe şi farfurii, linguri şi furculiţe etc.

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

3. Probe de evaluare a nivelului de dezvoltare a limbajului şi a comprehensiunii textului

Proba 1. Proba de evaluare a corectitudinii pronunţiei sunetelor

(se aplică copiilor de 5-6 ani şi din clasa I)

Instructaj: Cerem copilului să asculte, cu atenţie şi să repete după noi ceea ce aude, în următoarea ordine:

a) r, ş, t, g, z, j, v, f, c, b, ce, ci, ge, gi.

Pentru sunetele pronunţate greşit se solicită copilului să le utilizeze în cuvinte, în care sunetul va fi situat la început, la mijloc şi la sfârşit.

b) diftongi şi triftongi: ea, oa, eau (jgheab, floare, vreau);
c) grupuri bi şi triconsonantice: mn, cr, şt, str, ltf, (pumn, creangă, Ştefan, stâncă, stradă, altfel);
d) Număratul de la 1 la 10.

Probele se aplică individual şi fiecare copil care prezintă deficienţe de pronunţie va fi mai mult antrenat.

Educatoarele îşi pot întocmi liste de cuvinte în care sunetele dificil de pronunţat sunt cuprinse la început, la mijloc şi la sfârşitul cuvântului; de asemenea, pentru a stimula pronunţia unor cuvinte, se pot întocmi colecţii de mici ilustraţii reprezentând obiecte, fiinţe, fenomene.

Proba 2. Proba pentru determinarea volumului vocabularului

Scopul: Se verifică volumul vocabularului şi gradul de înţelegere a noţiunilor

Tehnica aplicării: folosindu-se rând pe rând un număr de cuvinte ce denumesc obiecte din experienţa curentă a copilului, se pune întrebarea: „Ce ştii despre...?" (păpuşă, scaun, măr, pisică, bomboană, maşină, brad, puşculiţă, macara, poştaş, tractor, zidar, şcoală, porumbel, primăvară).

Instructaj: „Ascultă cu atenţie ce te întreb şi spune tot ce ştii despre acest lucru?"

Notarea: Se apreciază atât corectitudinea răspunsului, cât şi amplitudinea fluxului verbal, numărul cuvintelor prin care copilul îşi

formează răspunsul. Se acordă 2 puncte pentru fiecare răspuns corect, adică 1 punct pentru conținut și 1 punct pentru amplitudinea fluxului. De exemplu: se notează cu 2 puncte răspunsul: Păpușa are cap, păr, ochi, nas, corp. Este o jucărie. Se notează cu 1 punct răspunsul: Păpușa are cap, păr, ochi, nas, mâini și picioare.

Proba 3. Proba de completarea lacunelor din propoziție

Scopul: Se verifică folosirea adecvată a cuvintelor în propoziții precum și posibilitatea înțelegerii unui context.

Tehnica aplicării: Se completează propozițiile date cu cuvinte potrivite ca sens.

1. Primăvara este...
2. Copiii se joacă...
3. Păsărelele se întorc din...
4. Ziua este...
5. Razele soarelui sunt...
6. Se aude...
7. Copiii pleacă veseli la...
8. Mama pregătește...
9. Țara noastră este...
10. Copiii așteaptă...

Instructaj: „Ascultă cu atenție ce spun eu și adaugă ce mai trebuie. De exemplu: Primăvara este... ce spui mai departe?" După răspunsul copilului la o întrebare, se trece la următoarea întrebare.

Se notează cu un punct fiecare răspuns corect. Se consideră răspuns corect atunci când completarea făcută are sens și când sunt respectate acordurile gramaticale.

Proba 4. Proba de alcătuire de propoziții cu un cuvânt dat

Scopul: Se urmărește exprimarea în propoziții alcătuite corect din punct de vedere gramatical și folosirea în mod corect a cuvintelor cunoscute.

Tehnica aplicării: se cere copiilor să formuleze propoziții care încep cu cuvintele date, indicându-li-se să spună ceva despre: floare, tată, păpușă, grădină, măr, creion, pisică, tren, pantof, caiet.

Instructaj: „Gândeşte-te şi spune ceva despre lucrurile sau fiinţele denumite de mine. Spune-mi ceva despre floare". După primul răspuns se continuă cu celelalte cuvinte. Se notează fiecare propoziţie alcătuită corect. De exemplu: Floarea creşte în grădină.

Se consideră răspuns corect atunci când cuvântul dat este subiect în propoziţie, când se face acordul subiectului cu predicatul, când topica propoziţiei este corectă şi copilul înţelege sensul cuvântului folosit.

Proba 5. Proba de lacune într-un text

(se aplică la vârsta de 5-6 ani)

Instructaj: „Eu îţi voi spune o poveste. Te rog să fii atent şi să mă asculţi. Când mă voi opri şi nu voi şti ce să spun, tu să te gândeşti şi să spui ce trebuie spus" (lucrăm cu textul în faţă).

„Este timp frumos, cerul este...(senin, albastru), soarele este...(strălucitor); Ana şi Maria se duc să se plimbe pe câmp, ele culeg...(flori); ele sunt foarte mulţumite auzind cântecul frumos al micuţelor...(păsărele). Deodată cerul se întunecă, se acoperă de ..(nori). Fetiţele se grăbesc să se întoarcă...(acasă). Cerul este brăzdat de...(fulgere). Fetiţele se sperie de zgomotul făcut de...(tunete). Ele cer adăpost într-o casă, deoarece plouă tare şi nu aveau...(umbrele, pelerine). Hainele lor erau complet...(ude)."

Notare: Pentru fiecare lacună completată copilul este notat cu 1 punct. Pentru copiii care nu pot realiza integral proba se vor face exerciţiide completarea unor lacune, în imagini, apoi se vor omite cuvinte din poezii cunoscute de copil, apoi se va constri altă poveste similară, dar cu informaţii cât mai apropiate de experienţa şi înţelesul copilului.

4. Probe de cunoaştere a caracteristicilor atenţiei

1. Calităţile atenţiei. Organizarea unor jocuri în care modificăm îmbrăcămintea sau poziţia unei persoane dintr-un grup. Copilul supus probei trebuie să observe în prealabil grupul, apoi iese din cameră. Nu i se spune înainte ce sarcină va avea. I se cere numai să se uite bine la grupul respectiv. În timp ce lipseşte se efectuează modificarea dorită (1 minut). Reîntors în

cameră, subiectul trebuie să indice care sunt modificările efectuate.
Interpretare: prin această metodă, putem evidenția gradul de atenție, memoria, spiritul de observație, imaginația, ingeniozitatea, inconstanța, neîncrederea, superficilitatea etc.
2. Volumul atenție. Ca material utilizăm o cutie cu capac (sau o pânză pentru acoperirea cutiei). Introducem în cutie la început 3 obiecte şi apoi creştem treptat numărul lor. Descoperim apoi cutia şi cerem subiectului să se uite în ea, pentru 3 secunde şi apoi îi cerem copilului să enumere ce-a văzut.

5. Probe de evidențiere a caracteristicilor memoriei

a) Fixarea în memorie

Material: Confecționăm 10 cartoane de 25/15 cm, pe care desenăm obiecte, ființe etc., în serii crescânde de la 1 la 10, astfel: Cartonul 1 un cuțit, cartonul 2 o pasăre etc.
Desfăşurare:
Se lucrează individual. Copilului I se spune: „Îți voi arăta desene. Vom spune amândoi ce sunt şi apoi vei spune singur."

Se pune desenul 1 pe masă şi se numeşte deodată cu copilul obiectul desenat, arătându-l cu degetul. Se repetă de 3 ori apoi se pune cartonul de o parte şi copilul trebuie să repete numele obiectelor. Ne oprim la acel cartonş pe care copilul nu a reuşit să-l reproducă exact. Nota realizată este dată de ultimul cartonaş reuşit. De exemplu, dacă ultimul cartonaş fixat corect este cel cu 4 obiecte – notăm cu un punct.

Interpretare: Aplicăm proba la câte 5 copii, între 3 şi 10 ani şi stabilim valorile realizate pe grupe de vârstă şi individual.

b) Păstrarea în memorie, acuratețea recunoaşterii şi reproducerii celor memorate

Material: 10 obiecte puse pe masă unul lângă altul, în şir orizontal (creion, burete, caiet, nasture, ceas, cheie, pahar, sac, ac, chibrit).
Se lucrează individual. Subiectul are sarcina să repete numele obiectelor aflate pe masă, până învață să le spună fără să le vadă. A doua zi i se cere să repete verbal seria. La fel peste 5, 10, 30 de zile, fără să fie prevenit.

În cazul în care copiii întâmpină dificultăți în repetarea seriei după un număr de zile, obiectele din seria inițială sunt așezate în fața copilului printre alte obiecte suplimentare, iar copilul este rugat să le identifice. Se notează reușitele cu un punct și nereușitele cu 0 puncte și se urmărește evoluția în timp a capacității de recunoaștere și reproducere a celor memorate.

IV. Probe de cunoaștere a personalității copiilor, prin interpretarea desenelor acestora

Repere generale de analiză și interpretare a desenului

În evaluarea și interpretarea desenului ca sursă de cunoaștere psihopedagogică se consideră următoarele criterii (după Pop, E., Cristescu, M., Alexandru, J., 1992, Șchiopu, U., 1997, Mitrofan, I., 1997):

1. Aspectul liniilor – respectiv gradul de apăsare a liniilor trase cu creionul, care pot fi:
   a) apăsate puternic până la ruperea hârtiei, fapt ce semnifică efortul excesiv pentru a crea o imagine;
   b) foartre slabe, imprecise, fapt ce semnifică timiditatea;
   c) mâzgâlituri, fără continuitate, semnifică dezechilibrul motor sau chiar psihic.
2. Culorile utilizate: culorile au semnificații proiective. Există o interpretare a culorilor referitoare la pulsiunile pe care acestea le provoacă:
   Roșul: forța, agresivitatea, iubirea, conflictul, tendința de mișcare, dinamism;
   Albastrul: seninătate, pace, înclinații spre evoluție, intelectualizare;
   Galbenul: dinamism, optimism, entuziasm, dorință de schimbare, spontaneitate, dorință de schimbare, tensiune;
   Verdele: echilibru, securitate, dorință de comunicare, uneori dorință de dominație;
   Griul: lipsa de energie vitală, lipsa de preocupare/plăcere de a duce la bun sfârșit o activitate.

În ceea ce privește alegerea culorilor pentru desen, interesează atât ordinea alegerii acestora cât și dominanța unei anumite culori. În general,

folosirea culorilor vii semnifică fericire şi echilibru; a celor sumbre complexe şi timiditate; a culorilor variate, instabilitate. Redarea unor personaje în culori vii, luminoase, sau dimportivă, întunecoase, neutre este în directă legătură cu sentimentele şi emoţiile nutrite faţă de persoanele redate.

Preferinţa pentru desenele alb-negru poate indica blocaje emoţionale, manifestări depresive, retragere, dificultăţi de exprimare a sentimentelor.

3. Structura generală a desenului: adică ordinea, claritatea, repartiţia culorilor, repartiţia figurii/figurilor în spaţiu.

Interpretare:

- subiecţii care urmează exclusiv imaginaţia proprie nu ţin seama de ordine, în timp ce aceia care-şi disciplinează inspiraţia au în vedere ordinea;
- disproporţionalitatea unor detalii, respectiv desenarea mare/mică, neproporţionată cu restul desenului, este semnul pentru anumite probleme afective, emotivitate crescută, legată de persoane sau detaliu din desen. În general, persoanele pe care le iubeşte, le stimează sau de care se teme copilul depăşesc ca mărime pe celelalte.
- Bogăţia detaliilor şi repartiţia raţională a obiectelor în spaţiu poate indica gradul de dezvoltare mintală. Astfel:
  - la 6 ani este normal desenul transparent al unei casei, copilul nefiind pe deplin capabil să facă diferenţierea dintre realitatea perceptivă şi experienţa interioară sau reprezentare. Dacă se menţine însă şi la 11 ani, semnifică o anumită întârziere în dezvoltarea mintală;
  - lipsa de raţionalitate în repartizarea obiectelor în spaţiu – desen fără punct de sprijin sau în echilibru imposibil, apărută în desenul copilului de 9 ani, este de asemenea un semnal în legătură cu gradul de dezvoltare a lui.
- Omiterea sau redarea neglijentă a unor personaje poate semnifica existenţa sentimentelor negative faţă de acestea.

4. Modul şi ordinea în care este efectuat desenul:
   a) copilul desenează unele detalii înaintea altora, conform cu valoarea pe care le-o atribuie;
   b) acţionează cu personajele pe care le desenează, adică le

pedepseşte sau le recompensează, le idilizează, ridiculizează. (aici se pot reflecta raporturile cu cei din jur, membrii familiei).

5. Refuzul implicării în sarcini de desen: poate indica o inhibiţie, timiditate, existenţa unor complexe de care mediul familial este respunzător prin atitudinea pe care a luat-o faţă de primele desene ale copilului, adică l-a împiedicat, criticat. De aceea copilul trebuie încurajat, lăudat admirat cât mai mult.

Refuzul repetat poate indica tulburări afectiv-emoţionale, însă existenţa acestora trebuie confirmată cu ajutorul altor probe psihologice

În ceea ce priveşte concentrarea asupra detaliilor şi conciziunea redării, desenele pot fi grupate în trei categorii: sintetice, analitice şi mixte.

a) Desen sintetic este acel desen efectuat dintr-o singură trăsătură de creion.
b) Desen analitic este acel desen executat cu metodă, detalii, care apare ca un ansamblu dispus geometric (predomină o anumită rigiditate).
c) Desenul mixt reflectă cele două tendinţe. Copilul procedează sintetic pentru partea centrală a desenului, pe care o completează apoi cu detalii de elemente secundare, de tip analitic.

Desenul sintetic indică entuziasm, comunicativitate, imaginaţie, reacţii promte, dar poate indica şi lipsă de preocupare pentru amănunte, lipsă de perseverenţă
Desenul analitic poate indica lipsa de încredere în propria persoană, fie lipsa de voinţă în a reuşi ceva.

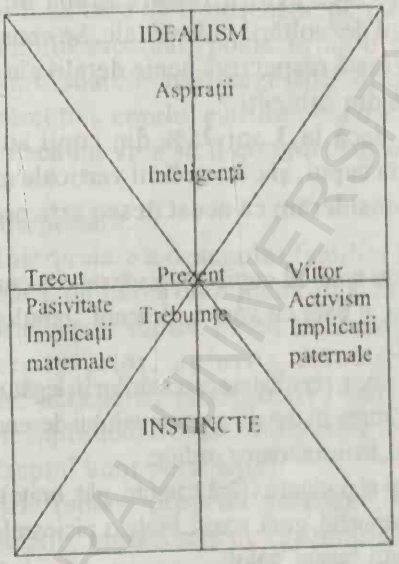
Desenele care acoperă întreaga pagină, şi eventual se continuă pe altă pagină indică expansivitate, comunicativitate, activism.

Desenele ce se desfăşoară doar pe o parte a paginii pot fi interpretate în funcţie de zona de organizare a desenului.

Modul particular de percepţie şi redare a realităţii în desenul liber se înscrie în unul din două tipuri distincte: tipul senzorial: desenul nu redă prea precis realitatea, dar detaliile sunt asamblate, desenul reflectând un viu dinamism; şi tipul raţional: este evidentă grija pentru acurateţea redării şi simetria desenului, însă, uneori elementele sunt redate izolat, imobil, iar în ansamblu, desenul nu apare ca unitar.

Interpretarea se va face în funcție de situația și caracteristicile fiecărui copil și informațiile obținute vor fi verificate prin utilizarea și a altor probe sau tipuri de probe.

Desenele ca teste proiective pot fi interpretate cu ajutorul **grilei generale** de mai jos:



Această grilă, suprapusă peste desenul copilului, indică zonele de semnificare a elementelor redate în desen. Pagina este astfel împărțită în patru zone ce permit interpretarea desenului din perspectivă temporală (pe orizontală) și din perspectiva trebuințelor, trăirilor și aspirațiilor (pe verticală).

Proba 1. Proba „omulețului" (testul F. Goodenough)
(se reia pe tot parcursul preșcolarității)

Scopul: Urmărirea modului în care evoluează, o dată cu vârsta, posibilitățile copilului de a desena ființa umană (de a reprezenta cu acuratețe părțile corpului, îmbrăcămintea, mișcarea). Indică gradul de cunoaștere a schemei corporale, percepția proporțiilor, nivelul de culturalizare a comportamentelor de îmbrăcare.

BCU "CAROL I" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Material şi desfăşurare: copilului i se oferă trei foi de hârtie separate şi i se cere să deseneze o femeie, un bărbat , iar pe a treia foaie, propria persoană.

Prelucrarea şi interpretarea:

Prelucrarea se face pentru fiecare grupă de vârstă separat şi se identifică stadiul dezvoltării individuale. Se consideră semnificativ pentru grupa de vârstă respectivă acele detalii ale desenului pe care le realizează 75% din subiecţi.

De exemplu: dacă la 3 ani 75% din copii au desenat un cerc, care reprezenta capul, şi câteva linii verticale şi orizontale (braţe şi picioare) considerăm că acest desen este propriu vârstei de 3 ani.

Se alcătuieşte un tabel al copiilor pe vârste din care să reiasă felul în care se îmbogăţeşte, o dată cu vârsta, desenul „omuleţului", adică figura umană la preşcolari.

Iată, pentru orientare, rezultatele cercetărilor în legătură cu această probă:

a) Îmbogăţirea în detalii a personajului desenat se face treptat, în general, în următoarea ordine:
   - cap şi picioare (fără trunchi, gât, braţe);
   - apar ochii, gura, nasul, braţele, picioarele, mâinile, urechile, părul, bustul, gâtul;
b) spre 5-6 ani apar îmbrăcămintea şi primele tentative de reprezentare a mişcării şi profilului;
c) mai târziu braţele sunt desenate în prelungirea umerilor şi apare capul legat de trunchi prin gât;
d) urechile sunt reprezentate către 7 ani şi la început exagerat de mari;
e) ochii sunt desenaţi la început ca nişte puncte mici, apoi capătă contur mai exact, cu pupila marcată în centru;
f) braţele şi mâinile sunt exagerate (uneori mâinile pot avea mai mult de 5 degete); membrele sunt redate la început prin linii simple şi treptat, în volum;
g) mişcarea evoluează de la personaje rigide la atitudini apropiate de cele reale.

Proba 2. Testul Familiei

Scopul: identificarea raporturilor pe care copilul le are cu familia, a sentimentelor față de fiecare dintre membrii acesteia și a modului de percepție a relațiilor dintre membrii familiei.

Material și desfășurare: copiilor li se dă o foaie de hârtie și creioane colorate și li se cere să îi deseneze pe membrii familiei. Pornind de la desenului efectuat, poate urma o discuție despre membrii familiei, care poate depăși sugestiile directe făcute prin desen. La sfârșitul discuției, copilul este întrebat dacă este mulțumit de desenul făcut și dacă nu vrea să îl completeze să schimbe ceva sau să-l refacă.

Prelucrare și interpretare:

În procesul de interpretare a desenului familiei interesează:

- ordinea desenării, omiterea unor membrii ai familiei, formele, mărimile și distanțele dintre membrii familiei, așezarea în pagină a personajelor, culorile folosite, detaliile de îmbrăcăminte, accesorii, poziționarea personajelor (față, profil), indicii suplimentare (ex.: inimioare roșii și/sau negre desenate în dreptul unor personaje);
- particularitățile redării propriei persoane, relaționarea cu celelalte personaje, elementele de egocentrism, autocentrare, redate grafic prin dimensiunile exagerate și detaliile suplimentare;
- caracteristicile generale ale desenului: complexitate, subtilitatea detaliilor redate;
- atitudinea copilului pe parcursul probei: reacții afective, comentarii, refuzul de a desena sau vorbi despre anumiți membrii ai familiei.

O variantă a testului desenului familiei indicată de U. Șchiopu (1997) este reprezentarea grafică a familiei printr-un exercițiu analogic, prin simboluri sau elemente ale realității: plante, animale etc.

Bibliografie:

*** *Programa activităţilor instructiv-educative din grădiniţă*, Bucureşti, 1998

*** *Programa activităţilor instructiv-educative din grădiniţă*, Bucureşti, 2000

Alexandru, J., Herseni, I., (1992), *Fişa psihopedagogică – instrument de bază pentru cunoaşterea copilului preşcolar*, în Cunoaşterea copilului preşcolar, Ed. de Revista de Pedagogie, Bucureşti

Alexandru, J., Herseni, I., (1992), *Probe de evaluare*, în Cunoaşterea copilului preşcolar, Ed. de Revista de Pedagogie, Bucureşti

Andraud, A., (1980), *Cum să facem exerciţiile de vorbire în grădiniţa de copii*, E.D.P., Bucureşti

Apostol, V.,Rafailă, E., Ţugui, L., Jurebie, S.(1999), *Modele orientative de lucru cu preşcolarii*, All Pedagogic, Bucureşti

Badea, E, (1992), *Corelate şi dominante în universul preşcolar*, în Rev. Învăţământul preşcolar, Nr. 3-4/1992

Badea, E., (1993), *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului de la 3 la 18 ani cu aplicaţie la fişa şcolară*, E.D.P., Bucureşti

Bellamy, C., (2000), *The State of the World's Children 2000*, UNICEF, New York

Bennett, N., (1991), *Cooperative learning in classrooms: Process and outcomes*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32

Bruner, J., (1970), *Pentru o teorie a instruirii*, EDP, Bucureşti

Bulboacă, A., (2001), *Metoda proiectelor de cercetare*, în Rev. Învăţământul preşcolar, nr. 1-2, 3-4/2001

Caba, M., Radu, S., (2000), *Centrele de interes – modalitate de proiectare şi organizare a învăţării*, în Rev. Învăţământul Preşcolar, nr.1-2

Călin, M., (1996), *Teoria educaţiei*, E.D.P., Bucureşti

Chateau, J., (1980), *Copilul şi jocul*, E.D.P., Bucureşti

Chircev, A., (1970), (sub red.), *Lecții de psihologia copilului și adolescentului*, Universitatea "Babeș-Bolyai", Facultatea de istorie și filozofie, Cluj

Chiș, V., (2001), *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

Chiș, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

Claparede, E., (1975), *Despre natura și funcțiile jocului* în Psihologia copilului și pedagogia experimentală, E.D.P., București

Coașan, A., (1997), *Evaluarea educabilității prin verificarea cunoștințelor*, în Copilăria – fundament al personalității, Dima, S., coord., Ed. de Revista Învățământul preșcolar, București

Cook, R.E., Tessier, A., Klein, D.,M., (2000), *Adapting Early Childhood Curricula for Children in Inclusive Settings*, Prentice Hall, Ohio

Cosmovici, A, Iacob, L., (1998), *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, Iași

Crețu, C., (1997), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Ed. Polirom, Iași

Crețu, C., (1997), *Psihopedagogia succesului*, Ed. Polirom, Iași

Crețu, C., (1998), *Conținuturile procesului de învățământ, componentă a curriculum-ului*, în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și gradele didactice, coord. C. Cucoș, Ed. Polirom, Iași

Cristea, G., (2000),*Coordonate pedagogice în reforma învățământului preșcolar*, în Revista Învățământul preșcolar nr 3-4

Cristea, S., (1996), *Pedagogie generală, Managementul educației*, E.D.P.; București

Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Litera Internațional, București-Chișinău

D' Hainaut, L., (coord.) (1981), *Programe de învățământ și educație permanentă*, E.D.P., București

Debesse, M., (1981), *Etapele educației*, E.D.P., București

Delors, J., (coord.), (2000), *Comoara lăuntrică, Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Ed. Polirom, Iași

Dima, S., (1992), *Cei şapte ani de acasă*, E.D.P., Bucureşti
Dima, S., (2000), *De la inteligenţa senzoriomotorie la gândirea preoperatorie*, Rev. Învăţământul Preşcolar, nr 3-4
Dima, S., (2000), *Stimularea abilităţilor cognitive prin activităţi specifice*, în Rev. Învăţământul Preşcolar, nr.1-2
Doise, W., Mugny, G. (1998), *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă*, Polirom, Iaşi
Doron, R., Parot, F. (1999), *Dicţionar de psihologie*, Ed. Humanitas, Bucureşti
Dumitrana, M., (1992), *Curriculum integrat sau curriculum separat – o alternativă semnificativă în educaţia specială*, în Rev. Învăţământul Preşcolar, nr.1-2
Dumitrana, M., (1994), *Teoria abordării integrale a limbajului*, în Revista Învăţământul preşcolar nr. 3-4
Dumitrana, M., (1999), *Educarea limbajului în învăţământul preşcolar*, Ed. Compania, Bucureşti
Dumitrana, M., (2000), *Copilul, familia, grădiniţa*, Ed. Compania, Bucureşti
Elkonin, D.B., (1980), *Psihologia jocului*, E.D.P., Bucureşti
Evans, J.L., (1998), *Inclusice ECCD. A Fair Start for All Children*, in Coordinators Notebook, nr.22
Evstratii, L., (1995), *Preşcolarul, jocul şi munca*, în Revista Învăţământul preşcolar nr. 1-2
Ezechil, L., Păişi Lăzărescu, M., (2001), *Laborator preşcolar*, Ed. V şi I Integral, Bucureşti
Fabricius, W., (1998), *The development of forward search planning in preschoolers* , Child Development, 59
Feuerstein, R., Klein, P.S., Tannenbaum, A.J., (eds)(1991), *Mediated Learning Experience. Theoretical, psychosocial and learning implications*, London, Freund and Co.
Filipoiu, A., (2000), *Proiectarea didactică curriculară*, în Rev. Învăţământul Preşcolar, nr. 3-4
Fisher,K.W. (1980), *A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills*, "Psychological Review" nr. 6

Flavell, J.H., (1985), *Cognitive Development*, Pretince Hall Inc., New-Jersey
Flavell, J.H., Green, F.L.; Flavell, E.R., (1986), *Development of knowledge about the appearance-reality distinction*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 51
Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R., (1990), *Developmental changes in young children's knowledge about the mind*, Cognitive Development, 5
Flynn, J.R., (1984), *The mean IQ of Americans: Massive gains 1932-1978*, Psychological Bulettin 95
Forman, E., (1989), *The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge*, International Journal of Educational Research, 13
Gagne, R., Briggs, I.J., (1977), *Principii de design al instruirii*, EDP, Bucureşti
Gallahue, D, (1982), *Understanding motor development in children*, Wiley, New York
Gardner,H., (1983), *Frame of mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York
Gazzard, A., Lipman, M., (1993), *Să gândim împreună*, C.E.D.C., Bucureşti
Geissler, E., (1977), *Mijloace de educaţie*, E.D.P., Bucureşti
Gillies, R., Ashman, A.,(1998), *Teaching collaborative skills to primary children in classroom–based workgroups*, Learning and Instruction, 6
Golu, M., (1997), *Dezvoltarea stadială şi cerinţele cunoaşterii psihologice a copilului*, în Copilăria – fundament al personalităţii, Dima, S., coord., Ed. De Revista Învăţământul preşcolar, Bucureşti
Gugiuman, A., Lupu, G., (1992), *Demersuri de modernizare a activităţilor din învăţământul preşcolar*, în Revista Învăţământul preşcolar nr 3-4
Hart, S., (1996), *Differentiation for Secondary Curriculum*, London, Routledge
Hirţuleac, A., (2000), *Jocul ca element central al formării şi dezvoltării*

intelectuale a preşcolarului, în Revista Învăţământul preşcolar, nr 3-4
Holban, I. (1978), *Cunoaşterea copilului: o sinteză a metodelor*, EDP, Bucureşti
Honegger Fresco, G., (1995), *Maria Montessori şi metoda copiilor*, în Revista Învăţământul Preşcolar, nr.1-2
Huizinga, J., (1998), *Homo ludens*, Ed. Humanitas, Bucureşti
Hupp, S., (1989), *Exploring the world through play: Use the mastery behaviour by young children with developmental delays*, Minneapolis, University of Minneapolis
Iacob, L., (2000), *Imperativul culturii psihologice*, în Revista Învăţământul Preşcolar, nr.1-2
Ionescu, M., (2000) *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
Ionescu, M., Radu, I., (2001), *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca
Ionescu, M., Radu, I.,Salade, D., (2000), *Studii de pedagogie aplicată*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
Ionescu. M., (1989)(coord.), *Educaţia şi dinamica ei*, Ed. Tribuna învăţământului, Bucureşti
Ivănescu, M., Vereş, M.,(1998), *Evaluarea interdisciplinară a cunoştinţelor copiilor prin ariile de stimulare,* în Revista Învăţământul preşcolar, nr1-2
Joiţa, E., (1998), *Organizarea situaţiilor pedagogice*, în Rev. Învăţământul Preşcolar, nr.1-2
Krogh, S.,(1990), *The Integrated Early Childhood Curriculum*, McGraw Hill, Toronto
Kulcsar, T., (1978), *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, E.D.P., Bucureşti
Lerner, J., Lowenthal, B., Egan, R., (1998), *Preschool Children with Special Needs*, Allyn and Bacon, London
Lillie, D., (1975), *Early Childhood Education. An Individualized Approach to Developmental Instruction*, SRA, INC, Chicago
Lipman, M., (1993), *Sânziana. Filosofia pentru copii*, Ed. Humanitas, Bucureşti
Lovinescu, A., (1979), *Jocuri-exerciţiu pentru preşcolari*, E.D.P., Bucureşti

Lovinescu, A., Datcu, A., Gurău, V., (1977), *Metodica predării desenului şi modelajului în grădiniţa de copii*, E.D.P., Bucureşti
Lowenfeld, V., Brittain, L., (1975), *Creative and menthal growth*, New York, Macmillan
Mateiaş, A., (1994), *Instrumente de evaluare a performanţelor matematice*, în Rev. Învăţământul preşcolar, Nr. 3-4/1994
Mateiaş, A., (2000), *Educarea psihomotricităţii în grădiniţă*, în Rev. Învăţământul Preşcolar, nr.3-4
McNamara, S., Moreton,G., (1997), *Understanding Differentiation. A Teachers Guide*, David Fulton Pbl. , London
Mialaret, G., (1981), *Introducere în pedagogie*, EDP, Bucureşti
Miclău, D.M., (1994), *Alternative educaţionale în învăţământul preşcolar*, în Revista Învăţământul preşcolar nr1-2
Mitrofan , I., (1997), *Desenul ca abordare diagnostică şi terapeutică a copilului*, în Copilăria – fundament al personalităţii, Dima, S., coord., Ed. De Revista Învăţământul preşcolar, Bucureşti
Mitrofan, N., (1992), *Noi perspective privind cunoaşterea copilului din grădiniţă*, în Rev. Învăţământul preşcolar, Nr. 3-4/1992
Mitrofan, N., (1997), *Cine şi cum măsoară dezvoltarea psiho-comportamentală a copiilor?*, în Copilăria – fundament al personalităţii, Dima, S., coord., Ed. De Revista Învăţământul preşcolar, Bucureşti
Montessori, M., (1991); *Copilul*, CEDC, Bucureşti
Montessori, M.,(1977), *Descoperirea copilului*, E.D.P. p. 171
Moses, L.J., Flavell, J.H., (1990), *Inferring false beliefs from action and reaction*, Child Development, 61
Moyles, J.,R., (1989), *Just playing? The Role and Status of Play in Early Childhood Education*, Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia
Neisser, U.G. &co. (1996), *Intelligence: Knowns and unknowns*, American Psychologist, Vol. 51, nr.2
Ozunu, D., *Pedagogie preşcolară şi a jocului*, Ed. Genesis , Cluj-Napoca
Pachef, R.,(2000), *Continuitatea grădiniţă-şcoală*, în Revista Învăţământul preşcolar nr.3-4
Pavel, V., Dutcovici, F., (1995), *Interdisciplinaritatea – necesitate*

obiectivă a învățământului, în Revista Învățământul preşcolar nr1-2
Păun, E., (1999), *Şcoala, abordare sociopedagogică*, Ed. Polirom, Iaşi
Păun, E., Iucu, R., (2002), *Educația preşcolară în România*, Ed. Polirom, Iaşi
Păun, E., Iucu, R., Şovar, R., (2002), *Formarea inițială şi continuă a cadrelor didactice din învățământul preşcolar*, Ed. Polirom, Iaşi
Păun, E., Molan, V., Iucu, R,.(2002), *Învățământul preşcolar în România*, în Educația preşcolară în România, E. Păun, R. Iucu, Ed. Polirom, Iaşi
Petricică, M., Petre, M., (1978*), Metodica predării activităților manuale în grădinița de copii*, E.D.P., Bucureşti
Pettini, A., (1992), *Freinet şi tehnicile sale*, CEDC, Bucureşti
Piaget, J., (1973), *Epistemologia genetică*, Ed. Dacia, Cluj
Piaget, J., (1973), *Naşterea inteligenței la copil*, E.D.P., Bucureşti
Piaget, J., Inhelder, B., (1968), *Psihologia copilului*, E.D.P., Bucureşti
Pop, A., şi co. (2000), *Importanța proiectării didactice în activitatea educatoarei*, în Rev. Învățământul Preşcolar, nr.1-2
Popescu, E., (1982), *Pedagogia preşcolară. Prelegeri pentru perfecționarea educatoarelor din casele de copii preşcolari*, E.D.P., Bucureşti
Porter, L., (1996), *Student behaviour. Theory and practice*, Allen and co.
Preda, V., (1999), *Copilul şi grădinița*, Ed. Compania, Bucureşti
Preda, V., (2000), *Educația pentru ştiință în grădiniță*, Ed. Compania, Bucureşti
Rieben, L.,Ribaupierre, A., Lautrey, J., (1983), *Le développement opératoire de l'enfant entre 6 et 12 ans*, Paris, CNRS
Roopnarine, J.L., Johnson, J., (1987), *Approaches to Early Childhood Education*, Merrill Pbl.Co., London
Roth-Szamoskozi, M., (1998), *Activarea funcțiilor cognitive în copilăria mică*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
Rousseau, J. J. (1973), *Emile sau Despre educație*, (trad.) E.D.P., Bucureşti
Sarivan, L., (2000), *Repere pentru proiectarea opționalelor*, în Buletinul informativ al proiectului de reformă a învățământului preuniversitar, MEN, nr.

9, ian., 2000
Săbău, E., Drăgoi, C., Săbău, L., (1989), *Educaţia fizică la preşcolari*, Ed. Sport-Turism, Bucureşti
Sălăvăstru, C., (1994), *Logica şi limbajul educaţiei*, E.D.P., Bucureşti
Sharan, S., (ed.), (1990), *Cooperative learning theory and research*, New Zork, Praeger
Simons, J. A., Kalichman, S., Santrock, J.W., (1994), *Human Adjustment*, Brown and Benchmark, Wisconsin
Smith, C., Laslett, R., (1995), *Effective classroom management. A teacher's guide*, Routledge, London
Sroufe,A.L., Cooper, R.G., DeHart,G.B., (1998), *Child Development. Its Nature and Course*, McGraw-Hill, Inc., New York
Stan, C., (2000), *Dimensiunea ludică a fenomenului educaţional*, în Studii de pedagogie aplicată, Ionescu, M., Radu, I., Salade, D., Ed. P.U.C., Cluj-Napoca
Stanciu, Gh. I., (1998), *O sută de ani de la prima legiferare a învăţământului preşcolar în România*, Revista Învăţământul preşcolar, nr1-2
Stanciu, M., (1999), *Reforma conţinuturilor învăţământului*, Ed. Polirom, Iaşi
Stanciu, S., (1966), *Clasici ai pedagogiei universale şi gândirea pedagogică românească*, E.D.P., Bucureşti
Steiner, R., (1992), *Ştiinţa spirituală. Evoluţia omului şi a lumii*, Societatea antroposofică din Romania, Bucureşti
Sternberg, R.J. (1985), *Beyond IQ*, Cambridge University Press, M.A. New-York.
Szamoskosi, S., Janos, R., (1998), *Direcţii noi în problema evaluării potenţialului intelectual*, Revista Învăţământul preşcolar, nr. 1-2
Şchiopu, U, (1997), *Copilăria din perspectiva cercetării ştiinţifice*, în Copilăria – fundament al personalităţii, Dima, S., coord., Ed. de Revista Învăţământul preşcolar, Bucureşti
Şchiopu, U., (1995), *Gândirea - formă de exprimare a inteligenţei*, în Rev. Învăţământul preşcolar, Nr. 1-2/1995
Şchiopu, U., (2000), *Dezvoltarea afectivităţii în perioada preşcolară*,

în Revista Învățământul preşcolar nr. 3-4
Şchiopu, U., Verza, E., (1997), *Psihologia vârstelor*, E.D.P., Bucureşti
Şchiopu, U.,(1970), *Problemele psihologice ale jocului şi distracţiilor*, E.D.P., Bucureşti
Şchiopu, U., (1992), *Dezvoltarea psihică a copilului preşcolar*, în Cunoaşterea copilului preşcolar, Ed. de Revista de Pedagogie, Bucureşti
Taiban, M., Gheorghian, E., (1977), *Metodica jocurilor şi a programului distractiv în grădiniţa de copii*, E.D.P., Bucureşti
Tomiuc, A. M., (1998), *Relaţia familie-grădiniţă şi eficienţa ei*, în Revista Învăţământul preşcolar nr. 1-2
Ţion, A., (2000), *Programa învăţământului preşcolar în contextul reformei învăţământului*, în Rev. Învăţământul Preşcolar, nr. 3-4
Urea, I.R., (2000), *Preşcolaritatea – perioadă optimă de formare a imaginii de sine*, în Rev. Învăţământul Preşcolar, nr.1-2
Văideanu, G., (1988), *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti
Verza, Fl. E., (2000), *Repere privind dezvoltarea cognitivă a copiilor*, Rev. Învăţământul Preşcolar, nr.3-4
Visser, J., (1993), *Differentiation – making it work: ideas for staff development*, Amington, Tamworth, NASEN,
Vrăşmaş, E., (2002), *Educaţia preşcolară în faţa provocărilor mileniului trei*, în Educaţia preşcolară în România, E. Păun, R. Iucu, Ed. Polirom, Iaşi
Wallon, H., (1978), *Evoluţia psihologică a copilului*, (trad.), E.D.P., Bucureşti

BCU IASI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cuprins

Cuvânt înainte 5
Capitolul 1
Repere în dezvoltarea psihofizică a copilului preşcolar 9
1.1. Vârsta copilăriei mijlocii. Caracterizare psihodinamică 9
1.2. Dezvoltarea cognitivă a copilului preşcolar 11
1.2.1. Achiziţii şi limitări cognitive la vârsta preşcolară 11
1.2.2. Orientări contemporane în explicitarea caracteristicilor cognitive specifice vârstei preşcolare 18
1.3. Dezvoltarea socio-afectivă a copilului preşcolar 20
1.4. Dezvoltarea motricităţii şi repere ale creşterii copilului preşcolar 23
Capitolul 2
Cunoaşterea psihologică a copilului preşcolar 27
2.1. Importanţa cunoaşterii psihologice a copilului 27
2.2. Funcţiile acţiunii de cunoaştere psihopedagogică 28
2.3. Cunoaşterea psihopedagogică – criterii de eficienţă 30
2.4. Metode de cunoaştere a copilului preşcolar 31
2.4.1. Metode de cunoaştere prin analiza conduitei şi a activităţii ... 32
2.4.2. Metode de cunoaştere care solicită colaborarea subiectului studiat 37
2.4.3. Metode şi tehnici de organizare a informaţiei 40
Capitolul 3
Grădiniţa de copii - istoric şi actualitate 49
3.1. Specificul educaţiei în grădiniţa de copii 49
3.2. Caracteristici ale procesului educaţional din grădiniţa de copii 53
3.3. Tipuri de instituţii preşcolare 54
3.4. Regimul zilnic în grădiniţa de copii – valenţe formative 56
3.5. Perspective istorice şi alternative educaţionale în învăţământul preşcolar 58
3.5.1. J. J. Rousseau şi şcoala naturii 59
3.5.2. Friedrich Fröebel şi mişcarea pentru educaţie preşcolară 60

3.5.3. Maria Montessori şi Casa Copiilor 62
3.5.4. Tehnicile Freinet..... 64
3.5.5. John Dewey şi pragmatismul funcţional..... 67
3.5.6. Pedagogia Waldorf..... 69
3.6. Tendinţe şi direcţii de dezvoltare a educaţiei preşcolare..... 70
Capitolul 4
Principiile educaţiei preşcolare 79
4.1. Principiul predării interdisciplinare a conţinuturilor educaţiei preşcolare..... 80
4.2. Principiul medierii învăţării în cadrul procesului de învăţământ.... 82
4.3. Principiul diferenţierii şi individualizării curriculare 84
4.4. Principiul considerării copilului ca un întreg 87
4.5. Principiul respectării depline a drepturilor copilului 89
Capitolul 5
Finalităţile educaţiei preşcolare 94
5.1. Cadrul definirii finalităţilor educaţiei preşcolare 94
5.2. Nivele de definire a finalităţilor..... 95
Capitolul 6
Curriculum-ul preşcolar 106
6.1. Noţiunea de curriculum şi specificul ei în învăţământul preşcolar .. 106
6.2. Principiile abordării curriculare a procesului instructiv-formativ din grădiniţă 108
6.3. Tipuri de curriculum preşcolar 110
6.4. Elemente de proiectare curriculară a activităţii didactice din grădiniţă 116
6.5. Curriculum-ul integrat – modalitate inovatoare de proiectare a curriculum-ului..... 119
6.5.1. Valenţe formative şi provocări ale abordării integrate a curriculum-ului 120
6.5.2. Nivele ale integrării curriculare..... 121
6.5.3. Procese adaptative necesare abordării integrate a curriculum-ului.. 122
6.5.4. Modele ale integrării curriculare 126
6.5.5. Nuclee de integrare curriculară 129
6.6. Proiectarea pe teme şi metoda proiectelor - modalităţi de organizare transdisciplinară a conţinuturilor 130

6.7. Criterii de pertinență a conținuturilor integrate 135
6.8. Exigențe curriculare în categoria de activitate „Educarea limbajului" 139
6.8.1. Noi orientări în practica educării limbajului în grădiniță 139
6.9. Exigențe curriculare în categoria de activitate „Matematică"....147
6.10. Exigențe curriculare în categoria de activitate „Cunoașterea mediului" 157
6.11. Exigențe curriculare ale categoriei de activitate „Educația pentru societate"..... 162
6.12. Exigențe curriculare ale categoriei de activitate „Activități practice și elemente de educație casnică"..... 167
6.13. Exigențe curriculare ale domeniului de activitate al „Educației estetice" 170
6.14. Exigențe curriculare ale domeniului de activitate „Educație fizică" 175

Capitolul 7
Forme de organizare a procesului instructiv-educativ din grădiniță 182
7.1. Activitățile comune..... 182
7.2. Activitățile alese de copii..... 185
7.3. Activitățile opționale..... 187
7.4. Activitățile specifice programului de după-amiază 189

Capitolul 8
Jocul - dominantă a vârstei preșcolare 190
8.1. Repere ale evoluției concepției asupra activității de joc..... 191
8.2. Natura jocului ca activitate fundamentală a preșcolarilor 194
8.3. Evoluția jocului la vârsta preșcolară..... 199
8.4. Clasificarea jocurilor la vârsta preșcolară..... 206
8.4.1. Jocul de creație..... 206
8.4.2. Jocul cu reguli 209
8.5. Jucăria..... 216

Capitolul 9
Câmpul relațional al grădiniței de copii..... 219
9.1. Mediul educogen al grădiniței 219

9.2. Natura relațiilor interpersonale în grădiniță.....225
9.3. Colaborarea grădiniței cu alte medii educaționale.....229
9.3.1. Colaborarea grădiniței cu familia.....229
9.3.2. Colaborarea grădiniței cu comunitatea.....232
9.3.3. Colaborarea grădiniței cu școala.....233
Anexa 1.....236
Bibliografie:.....260

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

EDITURA DACIA
Str. Ospătăriei nr. 4, 3400 Cluj-Napoca, România
tel. / fax 402 64 429675, e-mail: clubulcărții@yahoo.com
www.edituradacia.ro

Înscrie-te în CLUBUL CĂRȚII DACIA!

Poți beneficia de o mulțime de avantaje

- 25 % reducere din prețul de vânzare al cărții
- preluarea rapidă a comenzii și onorarea promptă ramburs
- scutire de taxe poștale
- acces gratuit la catalogul periodic al noilor apariții
- oferte promoționale constând în reduceri de preț de până la 50%, premii și cadouri
- legitimație de membru al Clubului Cărții Dacia care îți asigură alte facilități

Nu trebuie decât

- să completezi talonul cu numărul de exemplare din titlul dorit și să-l expediezi pe adresa editurii
- să comanzi lunar cel puțin două titluri sau cărți în valoare de minimum 100 000 de lei

* Cadrele didactice beneficiază de avantaje suplimentare.
* Orice sugestii referitoare la oferta noastră de carte sunt binevenite.

TALON

Nume_____Prenume_____
Str._____Nr._____
Bl._____Sc._____Et._____Ap._____
Sector_____Localitate_____
Cod_____Județ_____
Vârsta_____Profesia_____
Locul de muncă_____Semnătura_____
Data_____

Așteptăm comenzile dumneavoastră!

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

În colecția *DACIA EDUCAȚIONAL au apărut:*
Seria Didactica

Nr. crt.	Autor *Titlu*	Nr. de pagini	Preț (lei)	Nr. de exemplare comandate
1.	Mircea Goga ***Limba română pentru admiterea în facultăți***	224	10.000	
2.	Ana Tătaru ***Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza*** ***Vol I*** ***Vol II***	212, 164	15.000	
3.	Mircea Goga ***Limba română, ghid de analiză morfosintactică***	292	20.000	
4.	Simion Ursu ***Matematica- bacalaureat 1998***	112	30.000	
5.	* * * ***Chimie –bacalaureat 1998***	194	30.000	
6.	* * * ***Fizică- bacalaureat 1998***	124	30.000	
7.	* * * ***Filosofie și logică bacalaureat 1998***	190	30.000	
8.	Adina Livia Chirilă ***Matematica. Exerciții și probleme distractive pentru clasa a II-a***	88	15.000	
9.	Adina Livia Chirilă ***Matematica. Exerciții și probleme distractive pentru clasa a III-a***	88	20.000	
10.	Teodor Poenaru, Oana Cărbune ***Matematică. Ghid de pregătire pentru examenul de capacitate și admitere în liceu, vol I***	88	25.000	
11.	Aurora Armeanu ***Caiet de matematică pentru clasa a II-a***	134	30.000	
12.	Alina Pamfil ***Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul cu predare în limbile minorităților naționale***	216	50.000	
13.	Iuliu Pârvu ***Limba și literatura română. Ghid pentru examenul de capacitate***	160	45.000	

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

EDITURA DACIA

Str. Ospătăriei nr. 4, 3400 Cluj-Napoca, România
tel. / fax 402 64 429675, e-mail: clubulcărții@yahoo.com
www.edituradacia.ro

Înscrie-te în CLUBUL CĂRȚII DACIA!

Poți beneficia de o mulțime de avantaje

- 25 % reducere din prețul de vânzare al cărții
- preluarea rapidă a comenzii și onorarea promptă ramburs
- scutire de taxe poștale
- acces gratuit la catalogul periodic al noilor apariții
- oferte promoționale constând în reduceri de preț de până la 50%, premii și cadouri
- legitimație de membru al Clubului Cărții Dacia care îți asigură alte facilități

Nu trebuie decât

- să completezi talonul cu numărul de exemplare din titlul dorit și să-l expediezi pe adresa editurii
- să comanzi lunar cel puțin două titluri sau cărți în valoare de minimum 100 000 de lei

* Cadrele didactice beneficiază de avantaje suplimentare.
* Orice sugestii referitoare la oferta noastră de carte sunt binevenite.

TALON

Nume_____Prenume_____
Str._____Nr._____
Bl._____Sc._____Et._____Ap._____
Sector_____Localitate_____
Cod_____Județ_____
Vârsta_____Profesia_____
Locul de muncă_____Semnătura_____
Data_____

Așteptăm comenzile dumneavoastră!

BCUJ ASIC CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

19.	Adina Livia Chirilă ***Matematică, exerciţii şi probleme pentru clasele II-IV***	184	48.000	
20.	Iulia Crişan, Mihai Crişan ***Caiet de ortografie pentru clasa a III-a***	64	30.000	
21.	Iulia Crişan, Mihai Crişan ***Caiet de ortografie pentru clasa a IV-a***	72	35.000	
22.	V. Corcea & co ***Călătorie în ţara literelor***	88	40.000	
23.	Miron Ionescu, Ioan Radu ***Didactica modernă***	240	90.000	
24.	Simion Ursu, Octavian Agratini, Simion Miheţ ***Matematici aplicate, auxiliar pentru pregătirea elevilor de liceu, vol I***	232	100.000	
25.	Simion Ursu, Octavian Agratini, Simion Miheţ ***Matematici aplicate, auxiliar pentru pregătirea elevilor de liceu, vol Ii***	300	110.000	
26.	Vasile Chiş, Gheorghe Lobonţ, Vasile Şerdean, Mihail Chiorean ***Ghidul profesorului de matematică***	280	125.000	
27.	M. Got, D. Manolache ***Limba şi literatura română. Examenul de capacitate. Variante de subiecte***	248	55.000	
28.	Teodor Poenaru, Oana Cărbune ***Matematică. Ghid de pregătire pentru examenul de capacitate şi admitere în liceu, vol III***	164	55.000	
29.	Teodor Capota ***Dificultăţi şi confuzii în analiza gramaticală***	160	60.000	
30.	Lenuţa Popovici ***Matematica pentru elevi, învăţători şi părinţi clasele I-II***	216	80.000	
31.	Maria Oltean, Dorina Presecan ***Ghid pentru activităţi matematice pe echipe la clasa I***	116	65.000	
32.	Cătălin Mîinescu, Corina Mîinescu ***Funcţia de gradul al doilea***	136	45.000	
33.	Alexandru Rus, Mircea Dragoş ***Teste de chimie anorganică***	120	65.000	
34.	Ion Hirghiduş ***Teste de psihologie***	104	30.000	

EDITURA DACIA
Str. Ospătăriei nr. 4, 3400 Cluj-Napoca, România
tel. / fax 402 64 429675, e-mail: clubulcărții@yahoo.com
www.edituradacia.ro

Înscrie-te în CLUBUL CĂRȚII DACIA!

Poți beneficia de o mulțime de avantaje

- 25 % reducere din prețul de vânzare al cărții
- preluarea rapidă a comenzii și onorarea promptă ramburs
- scutire de taxe poștale
- acces gratuit la catalogul periodic al noilor apariții
- oferte promoționale constând în reduceri de preț de până la 50%, premii și cadouri
- legitimație de membru al Clubului Cărții Dacia care îți asigură alte facilități

Nu trebuie decât

- să completezi talonul cu numărul de exemplare din titlul dorit și să-l expediezi pe adresa editurii
- să comanzi lunar cel puțin două titluri sau cărți în valoare de minimum 100 000 de lei

* Cadrele didactice beneficiază de avantaje suplimentare.
* Orice sugestii referitoare la oferta noastră de carte sunt binevenite.

TALON

Nume_____Prenume_____
Str._____Nr._____
Bl._____Sc._____Et._____Ap._____
Sector_____Localitate_____
Cod_____Județ_____
Vârsta_____Profesia_____
Locul de muncă_____Semnătura_____
Data_____

Așteptăm comenzile dumneavoastră!

BCU IASI CENTRU UNIVERSITY LIBRARY

În colecția *DACIA EDUCAȚIONAL au apărut:*
Seria Lyceum

Nr. crt.	Autor *Titlu*	Nr. de pagini	Preț (lei)	Nr. de exemplare comandate
1.	Violeta Hamciuc ***Informatică. Caiet de laborator pentru clasa a IX-a Teorie și aplicații***	176	95.000	
2.	Cornelia Crăciunaș, Eugenia Sântămărean ***Biologie. Teste de evaluare pentru liceu și bacalaureat***	172	60.000	
3.	Adrian Balasko, Marius Vulpe ***Informatică. Probleme rezolvate pentru liceu și bacalaureat***	256	99.000	
4.	Tudor Ionescu ***Avem examen la franceză !***	136	50.000	
5.	Victor Moldovan ***Teste de istorie pentru bacalaureat***	228	90.000	
6.	Dumitru Marc ***Teste de geografie pentru bacalaureat***	128	60.000	
7.	Valeria Budușan ***Franceza pentru bac***	184	80.000	
8.	Olimpia Iacob ***English syntax through exercises***	184	75.000	

În colecția *DACIA EDUCAȚIONAL au apărut:*
Seria Gymnasium

Nr. crt..	Autor *Titlu*	Nr. de pagini	Preț (lei)	Nr. de exemplare comandate
1.	Marin Ilieș Gabriela Ilieș ***Georgrafia României*** ***Metodă de învățare eficientă pentru examenul de capacitate și admitere în liceu***	92	65.000	
2.	Miorița Got, Doina Manolache, Maria Emilia Goian ***Limba română. Clasa a V-a. Caietul elevului***	160	70.000	
3.	Victor Moldovan – coordonator ***Istoria românilor. Sinteze și modalități de evaluare. Capacitate***	256	80.000	

PIAȚA LITERARĂ

Revistă bilunară de informație și analiză editorială.

Pe parcursul a 24 pagini, această publicație prezintă diverse evenimente editorial-culturale, recenzii și semnale la noile apariții, interviuri cu autori, editori și difuzori, dezbateri, precum și texte inedite ale unor cărți aflate în curs de apariție.

Piața Literară are drept scop informarea, selecția și analiza diversității și abundenței editoriale din România.

Talon de abonament la revista **Piața Literară**

Doresc să mă abonez pe perioada:

- ❑ 3 luni, adică 6 apariții – 60.000 lei
- ❑ 6 luni, adică 12 apariții – 120.000 lei
- ❑ 12 luni, adică 24 apariții – 240.000 lei

Nr. de exemplare/număr comandate: _____

Numele și prenumele _____

Str. _____, nr. _____, bl. _____, sc. _____, ap. _____

Cod _____, localitatea _____, județul _____

Semnătura _____

*În costul abonamentului sunt incluse și taxele poștale.

*Eventualele modificări de preț ale revistei nu vor afecta cititorii abonați.

Abonarea se face plătind contravaloarea abonamentului la CEC sau orice oficiu poștal sau bancar în contul nr. 25110099662670 6 în lei, deschis la BRD, Sucursala Cluj-Napoca.

Talonul de abonament completat, împreună cu chitanța de confirmare a plății (sau copia) se vor trimite la sediul Fundației Culturale Dacia, str. Ospătăriei nr.4, Cluj-Napoca, jud Cluj.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tiparul executat prin comanda nr. 330, 2002, la

CARTPRINT Baia Mare, cod 4800
cartier Săsar, str. Victoriei nr. 146
tel./fax: 062/218923
ROMÂNIA

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

BCUIAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Pedagogia preşcolară reprezintă, în aria ştiinţelor educaţiei, un domeniu încă insuficient abordat, specialiştii psiho-pedagogi apropiindu-se mai degrabă de vârstele şcolare, drept pentru care apariţia unei lucrări care se doreşte a fi o introducere în pedagogia învăţământului preşcolar nu poate să fie decât bine venită. Cercetările din ultimele decenii din domeniul ştiinţelor educaţiei afirmă importanţa intervenţiei educaţionale precoce în dezvoltarea personalităţii individului şi impun abordarea psiho-pedagogică a educaţiei preşcolare la standarde academice.

Miron Ionescu

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

EDITURA DACIA

ISBN 973-35-1471-3